

文部科学省委託調査研究事業

平成 27 年度

総合的な教師力向上のための調査研究事業

— 教育課題に対応するための教員養成カリキュラム開発 —

報告書

淑徳大学

本報告書は、文部科学省の委託調査研究事業として、淑徳大学が実施した、平成 27 年度「総合的な教師力向上のための調査研究事業」の成果を取りまとめたものです。

したがって、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続きが必要です。

目 次

はじめに	1
第1章 事業の概要	2
第2章 教員養成カリキュラムにおける理論と実践の架橋	5
第3章 本学部のこれまでの学校現場体験の取組と課題	12
第4章 長期間の学校インターンシップにおける教員養成カリキュラムの概要	
1. 淑徳大学教育学部がめざしている教師像とは	16
2. 大学4年間で身に付けたい実践的指導力とは	16
3. 教員養成カリキュラムを通して育成する資質・能力	18
4. 長期間の学校インターンシップの意義と目標	19
5. 長期間の学校インターンシップにおける教員養成カリキュラムの考え方	21
6. 学校ボランティアと学校インターンシップの比較	24
7. 長期間の学校インターンシップにおける自己評価ルーブリック	26
第5章 1・2年次における学校現場実習カリキュラム	
1. 1年次における学校現場実習カリキュラム—フィールドスタディ—I—	28
2. フィールドスタディ—Iルーブリックの活用について	33
3. 2年次における学校現場実習カリキュラム—フィールドスタディ—II—	35
4. 自己効力感を指標にした体験学習成果のアセスメント	36
5. フィールドスタディ—IIルーブリックの活用について	43
第6章 2・3年次における学校ボランティア活動カリキュラム	
1. 実践的指導力の育成を目指す体験実習—学校ボランティア—	47
2. 学校ボランティアシステムの構築	52
3. 学校ボランティアに関するアンケート調査結果(教育学部3年)	59
4. 学校ボランティア受入校調査結果	63
5. 学校ボランティア活動後の振り返り指導	67
第7章 4年次における「学校インターンシップ」カリキュラム	
1. 学校インターンシップにおいて育みたい実践的指導力	71
2. 学校インターンシップのルーブリックとその活用法	72
3. 学校インターンシップのプログラム	74
4. 学校を活性化するインターンシップ	75
5. 淑徳教師養成塾実施ガイド／活動記録の活用法	75
6. 学校インターンシップの試行	76
おわりに	77
資料	78

はじめに

実践的指導力を身につけた教師をどのように育てたらよいか。日本中の教員養成系大学・学部が日夜この課題に取り組んでいます。本学部もその一つです。開設して日も浅い、埼玉の小さな学部の取り組みが全国に通用するか知りたいと思い文科省委託調査研究事業に応募したところ、幸いにも採択されました。1年間にわたる研究成果をまとめたのが本報告書です。

本学部における教員養成の特色は、学校現場での体験学習に大きなウェイトを置いている点にあります。1年生は全員、後期の授業が終わる2月初め、近隣の小学校で2週間の体験実習を行います。2年次には同じ時期に2週間、特別支援学校または特別支援学級で体験実習を行います。3年次には、やはり2月に4週間の早期教育実習があります。所定の単位を修得した、教員を目指す意志堅固な学生だけに許される実習です。4年次には、自分の研究課題を持って定期的に学校に通う学校インターンシップを計画しています。

本学部では、このように学生が4年間を通じて学校で実習やボランティア活動を行うことを奨励しています。と言っても、実践的指導力の育成を現場に任せきりにしているわけではありません。かつては大学では理論を学び、現場で実践を学ぶという役割分担論が支配的でした。しかし今日では「理論と実践の往還」が求められています。本報告書の第2章では教員養成カリキュラムにおける理論と実践の架橋の問題を取り上げ、ケース・メソッドやメタ認知などのキーワードを手がかりに大学授業の改善を提案するとともに、第3章では本学部のこれまでの学校現場体験の取組と課題を振り返っています。

本報告書の中核部分をなす第4章では、育成すべき資質・能力をまず6項目（学校理解、子ども理解、同僚との協力、教科専門知識、授業力、課題探究）に大別し、次に各項目を複数の指標に分け、各指標を1年次～4年次のどの課程で育てていけばよいのか、本学部が構想する「長期間の学校インターンシップにおける教員養成カリキュラムの概要」を描き出してみました。

本学部の実践的指導力育成カリキュラムは、1・2年次の学校現場実習、2・3年次の学校ボランティア活動、4年次の学校インターンシップを3本柱としています。第5章から第7章は、カリキュラムを実施した結果の評価と分析です。すなわち、第5章は1・2年次における学校現場実習カリキュラムについて、第6章は2・3年次における学校ボランティア活動カリキュラムについて、第7章は4年次における学校インターンシップの計画と試行について、学生の自己評価や実習校の評価を分析しました。

研究期間が1年間と短く、もう少し時間がほしかったとメンバー（初等教育コース担当の学部専任教員4名と教員・保育士養成支援センターの特任教員5名）全員思っています。本報告書が教師力の向上にいささかなりとも寄与することを祈念しています。

平成28年3月3日

淑徳大学教育学部長 新井 保幸

1 章 事業の概要

1. テーマ

教育課題に対応するための教員養成カリキュラム開発

調査研究主題

長期間の学校インターンシップにおける教員養成カリキュラム開発・実施

2. 実施体制

職 名	氏 名	役割分担
教育学部長・教授	新井 保幸	研究総括
こども教育学科長・教授	加藤 尚裕	教員養成センターと学部との連携研究
こども教育学科・教授	高橋 敏	学校現場実習カリキュラム開発
〃	松原 健司	学校インターンシップカリキュラム開発
〃	高橋多喜子	学校現場実習カリキュラム開発
養成センター・特任教員	矢島 健三	学校現場実習カリキュラム開発
〃	豊田 英敏	学校ボランティア活動カリキュラムの開発
〃	瀧澤 重博	学校ボランティア活動カリキュラムの開発
〃	内田 弘	学校インターンシップカリキュラム開発
〃	小林 省三	学校インターンシップカリキュラム開発

3. 課題認識

大学の教員養成課程においては、豊かな人間性と共に、理論と実践を融合させる能力、すなわち大学で学習した専門的知識・技術・幅広い教養を、学校現場で実際に機能する能力にまで高めることの必要性が求められている。しかし、学生一人一人が学校でボランティアを体験するだけで終わっているのが現状である。有意義な学校ボランティア体験を、大学で学ぶ理論と融合させて質の高い実践的指導力を育成していくためのカリキュラム開発が課題である。

4. 現状の取組

本学部では、学生に実践的指導力の基礎を身に付けさせるカリキュラムとして、フィールドスタディーⅠ（1年次・必修）、同Ⅱ（2年次・選択）という実践科目で、2週間にわたる小学校現場での実習を、近隣の4市1町（所沢市、富士見市、三芳町、川越市、朝霞市）の教育委員会と連携して実施している。

5. 調査研究の目的

本調査研究の目的は、4年間を見通した実践的な教員養成カリキュラムの開発という観点から、教育委員会と連携して、大学での学修（専門的知識・技術・幅広い教養等）を、学校現場で求められる実践的指導力（学級経営、教科指導、生徒指導、子ども理解等を著しい支障なく実践できる能力）の育成にまで高めていくためのカリキュラム開発とその試行をすることである。

- (1) 1・2年次における学校現場体験（2週間）の仕組みづくり
 - (2) 2・3年次における学校ボランティア活動（週1日、1年間）での子どもとの触れ合い方や現職教員との意見交換の仕組みづくり
 - (3) 4年次における学校インターンシップ（週1日以上、1年間）の仕組みづくり
- これらを通じて、理論と実践を架橋する教員養成カリキュラムの開発をめざす。

6. 調査研究の具体的な内容・取組方法

4年間を見通した実践的な教員養成カリキュラム開発のために、以下の内容・方法で具体的な取り組みを実施する。

- (1) 1・2年次における2週間の学校現場実習カリキュラムの改善
 - ①「小学校の現場を知る」、「教師の仕事を知る」、「子どもの実態を知る」等に関するルーブリックを作成し、実習校の教員や参加学生による評価・分析に基づき、現行カリキュラムを再検討する。
 - ②参加学生に対するアンケート調査を実施し、それを踏まえて現行カリキュラムを再検討する。
- (2) 2・3年次における週1日、1年間の学校ボランティア活動のカリキュラム開発
 - ①子どもとの触れ合い方や学級経営の進め方を中心に、学校ボランティア活動の内容と方法に関するカリキュラム開発の検討を行い、学校ボランティア活動状況調査を実施する。
 - ②学校ボランティア活動を評価するルーブリックの開発とともに、問題解決の過程やその過程でどのような知識が利用できるかを意識化する「メタ認知」スキルの習得に向けたカリキュラムを開発する。
- (3) 4年次における週1日以上、1年間の学校インターンシップのカリキュラム開発
 - ①実習日誌を利用した個人カルテを開発し、それを使った個別指導を考案する。
 - ②大学で学習する教科指導や生徒指導の理論と学校現場での実践を架橋する指導や学びを共有財産化する方法を検討する。
 - ③現場教員へのヒアリングを基に、現場教員との意見交換の仕組みづくりを行う。

7. 調査研究における教育委員会との連携

(1) 連携先教育委員会

所沢市教育委員会
富士見市教育委員会
三芳町教育委員会
川越市教育委員会
朝霞市教育委員会

(2) 連携内容

4年間を見通した実践的な教員養成カリキュラムの開発という観点から、大学での学修（専門的知識・技術・幅広い教養等）を、学校現場で求められる実践的指導力（学級経営、教科指導、生徒指導、子ども理解等を著しい支障なく実践できる能力）の育成にまで高めていくために、上記の教育委員会と連携をする。

具体的には、1・2年次における2週間の学校現場実習、2・3年次における週1日、1年間の学校ボランティア、4年次における週1日以上为学校インターンシップについて、小学校現場への実習生受け入れと、学校現場の状況に関する実習生への指導について、教育委員会と連携を図っていくものである。

※本調査研究でのカリキュラムとは、京都大学高等教育研究開発推進センターの溝上(2006)の考え方を参考に、広義でとらえ、学生の学習経験をふまえて考えられる学校・教師（大学／学部・教員）の教育計画と定義した。

・溝上慎一（2006）カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点—アクティブ・ラーニングの検討に向けて—、京都大学高等教育研究第12号，158p.

2章 教員養成カリキュラムにおける理論と実践の架橋^{*i}

新井保幸

はじめに

私に与えられた課題は、大学で学ぶ教育理論と現場での教育実践を架橋する指導の在り方である。この課題について次の順序で論じていくことにしたい。

- ① 教師に求められる資質能力をどうとらえるか
- ② 教大協「モデル・コア・カリキュラム」の紹介
- ③ 「範例的なものをケース・メソッドで教える」という指導法の提案

1 教師に求められる資質能力の日独比較

大学で学ぶ理論と現場での実践を架橋する指導の在り方を考えるに当たり、その前提として、教師に求められる資質能力をどうとらえるかという問題がある。わが国ではそれは1970年代後半以降「実践的指導力」という言葉で一般に呼び慣わされてきた^{*ii}。そしてわが国の「実践的指導力」（本報告書 第4章の図 4.1^{*iii}を参照されたい。）とよく似たものとして、実はドイツにも「教員養成スタンダード」というものがある。そこで、まずはそれを紹介する^{*iv}。

ドイツ常設文部大臣会議「教員養成スタンダード」（2004年12月）

教員に求められる専門的能力：4領域・11の能力

A) 授業(Unterrichten): 教員は教授と学習の専門家である。

- ①教員は、事実に即して授業を計画し、客観的・専門的にそれを具体化する。
- ②教員は学習を組織化することによって児童・生徒を支援する。教員は児童・生徒に学習の動機づけを与え、学習内容を生活に関係づけ、活用する能力を与える。
- ③教員は、児童・生徒が自主的に学習し活動するよう励まし支援する。

B) 教育(Erziehen): 教員は教育課題を担う。

- ④教員は児童・生徒の社会的・文化的な生活条件を知るとともに、学校において児童・生徒一人ひとりが発達するように影響を及ぼす。
- ⑤教員は価値と規範を伝え、児童・生徒が自主的に判断し行動するよう支援する。
- ⑥教員は、学校において、また授業において児童・生徒が直面する困難や葛藤を解決する糸口を見つけるべく努める。

C) 評価(Beurteilen): 教員は公平かつ責任をもって評価を行う。

- ⑦教員は、児童・生徒が学習する前提となる条件と学習の過程を診断する。また児童・

生徒が学習目的を達成するように促し、児童・生徒とその親に必要な助言を与える。

⑧教員は、明確な評価基準に基づいて生徒の成績を把握する。

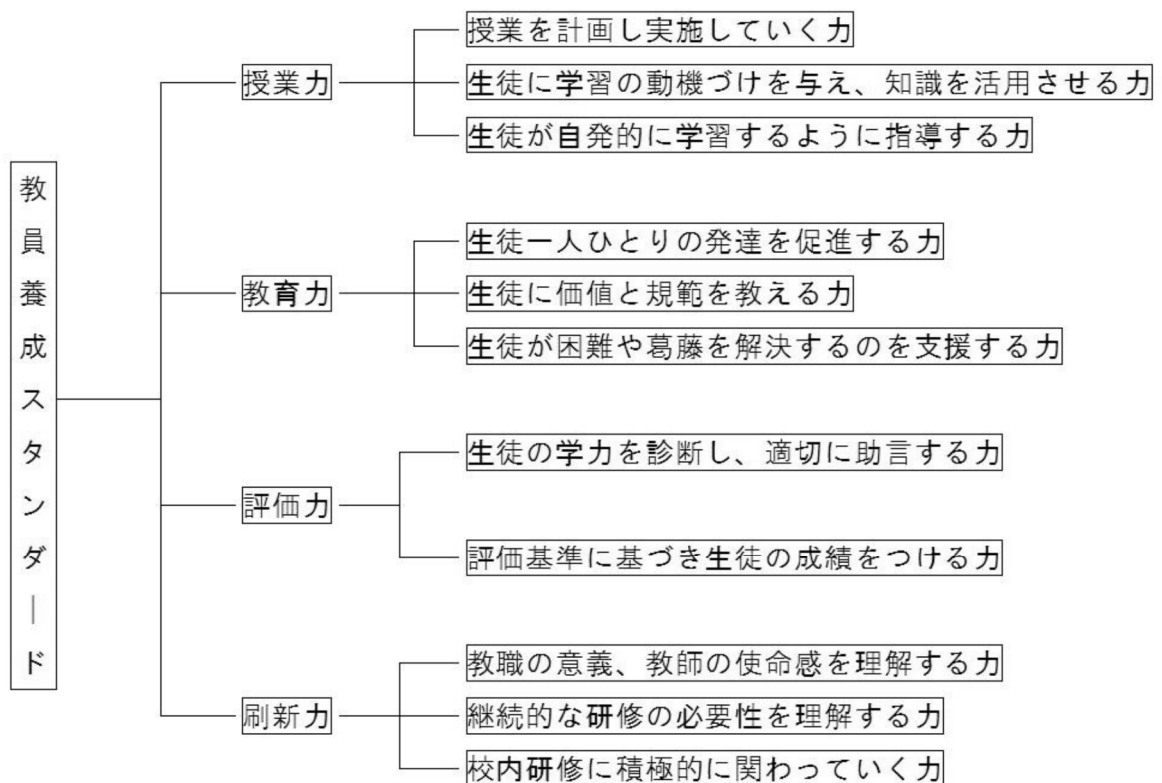
D) 刷新(Innovieren): 教員は自身の専門的能力を不断に発展させる。

⑨教員は、教職に対する特別な要請を自覚している。すなわち、教職を、特別な責任と義務を伴う公職として理解する。

⑩教員は、教職が継続的な学修を必要とする職業であることを理解している。

⑪ 教員は、校内研修を企画したり実施することに積極的に関わる。

以上を図式化すると次のようになる。



さて、ドイツの「教員養成スタンダード」をわが国の「実践的指導力」（淑徳バージョン）と比べてみて、どういうことが言えるのか考えてみたい。特に深い意味はないのだが、こういう比較はあまりやられてこなかったもので、多少の意味はあるように思う。私としては、以下の2点を指摘したいと思う。

①わが国の「実践的指導力」では、「豊かな人間性」（資質）が「高い専門性」（能力）と同等の重みで評価されている。日本の教員は、高い専門的教授能力の持ち主であるというだけでは評価されない。専門的教授能力と並んで、人格者（師表）であることが求められるのである。これはわが国だけでなく、中国、台湾、韓国等の儒教文化圏に共通に見受けられる特徴であり、「東アジア的教師像」と呼ばれることもある。これに対してドイツ

の「教員養成スタンダード」では、生徒に価値と規範を教えるなど、訓育的側面も一定程度考慮されているが、重点は明らかに教員としての専門的教授能力に置かれているように思われる。

②ドイツの「教員養成スタンダード」では評価能力が重視されている。それに対して、わが国の「実践的指導力」では、評価という言葉すら出てこないのである。このちがいは何を意味するのだろうか。現実にはドイツでも日本でも、教師は評価を行っている（成績をつけている）。教職活動全体に占める評価の位置づけや重みが、ドイツと日本では異なるのだろうか。このちがいを私は説得的に説明する材料を持ち合わせていない。ただ、そういうちがいが見られるという事実を指摘するにとどめたい。

さて、「実践的指導力」は、教員を目指す学生が卒業までの間に修得することを求められる資質能力である。しかしながら、「実践的指導力」の修得に向けて学生が、どの学年で、どういう力をつけるべきか、ということまでは詰められていない。

「実践的指導力」を構成する諸力を各学年に割り振って養成していくということを考えてみる必要がないだろうか。このようなことを私が考えるに至ったのは、本学部の学生は「実践的指導力」を修得しなければならないということはわかっている、それは言わば遠い目的にとどまっていて、どういう道筋をたどっていけば目的地に到達できるのか、見通しを持つことができていないように思われるからである。たとえば本学部の学生は、1年次末に「フィールドスタディーⅠ」を、2年次からは「学校ボランティア」を実施している。そこで、たとえば、子どもとコミュニケーションをとったり、子どもの動かし方を身に付けることを1・2年次の主たる課題とする。そして3年次末の「早期教育実習」までには、授業を何とかやれる力（指導案の書き方、板書の仕方、教材研究の仕方等）を身につける。最後に4年次では、これに加えて学級経営や保護者対応の仕方を学ぶ、といった具合に、目標を小分けにしてはどうであろうか。このようにして、各学年ごとの到達目標を設定して、学生は各学年での到達目標をめざす。そうしていくうちに自然に「実践的指導力」が身についていく。このように「実践的指導力」を修得させるには、それを――プログラム学習におけるスモールステップの原理のように――各学年ごとの下位目標に分解するのが効果的であるように思われる。

2 理論と実践を媒介する試み

周知の通り「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」（略称「在り方懇」）による報告書（2001）は、教員需要が減少する中で、国立教員養成系大学・学部が生き残っていくためには、思い切ったカリキュラム改革が必要であることを指摘した。

「在り方懇」の指摘を受けて、日本教育大学協会（教大協）はカリキュラムの見直しに着手し、2004（平成16）年、「教員養成コア科目群」を基軸とする教員養成の「モデル・

コア・カリキュラム」をまとめた。この基本となる考え方は「理論知から実践知への重点移動」である。

これまで大学では「理論知」が教えられてきた。しかし「理論知」は、そのままでは実践に適用できない。だから、実践に適用できる「実践知」を教え修得させるべきである。

「実践知」は、「体験」と「省察」(reflection)を螺旋状に繰り返していくことで修得される。「教員養成コア科目群」は、①教育実習をはじめ、現場での観察や参加など、学生が現場体験をする授業科目群、②現場体験を大学で振り返り、「理論知」と結びつける授業科目群から成る。まず観察・参加・実践といった体験をさせ、そのあとで体験を振り返り、省察させるという授業を1年次から4年次まで切れ目なく続けていくことで「実践知」を修得させようというわけである。

本学部の教員養成カリキュラムも、この教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」から影響を受けている。「フィールドスタディーⅠ」(必修、1年次後期)、「フィールドスタディーⅡ」(選択、2年次後期)、正課ではないが、2年次と3年次の「学校ボランティア」、そして4年次での導入を計画している「学校インターンシップ」は「体験」を目的としたカリキュラムである。しかし振り返ってみると、学生の現場体験は大いに奨励されているのに、体験の振り返りを目的とした授業科目が本学部にはない。「体験」科目はあるが、「省察」科目がないのである。1年次後期の「学年アワー」(授業ではないが、出席が求められる)が、夏休みの「淑徳教師養成塾」(ボランティア)を振り返る機会をわずかに提供しているにすぎない。2年次と3年次には、実践の振り返りを目的とした授業科目がない。今後、カリキュラム改革を検討する際の課題として指摘しておきたい。(4年次の「教職実践演習」は「省察」科目となり得る。)

本学部の教員養成カリキュラムの「売り」は、誰もが認める通り、実践性にある^{*)}。しかし、実践性を担保しているのは「フィールドスタディー」「学校ボランティア」「学校インターンシップ」等の教室外体験学習プログラムであって、教室での授業科目にはこれといった特色はない。せいぜい、現場で体験したことを持ち寄り、みんなの前で発表し(体験の共有)、文章にして冊子にまとめることくらいである。大学の授業自体はあまり期待されていないと言わなければならない。他大学とちがいのない教室での授業と、本学部の「売り」である1年次からの現場体験プログラム。学生は、大学の授業は当てにせず、現場でスキルを身に付けることを求められているのである。

3 範例的な内容をケース・メソッドで教える ― 理論と実践を架橋する指導法の提案

ドイツでも日本でも、大学の授業は、役に立たないという理由で、学生の評判は芳しくない。ある科目を学んだからといって授業がうまくなるのに役に立たないとしたら、なぜその科目を学ばなければならないのか。学ぶ意味がわからなければ、学習のモチベーションは上がらなくて当然である。

それでは、授業の内容を現場で役に立つものに変えるべきなのか。たしかにそれはわかりやすい。本学部で長く教鞭を執ってきたある先生は、かつて私にこう言われた。本学の学生は概してスキルを学ぶことには熱心だが、そのレベルで満足してしまいがちである。しかし中には「どうしたらよいか」にとどまらず、理論的裏付け（なぜそうすべきなのか）を学びたいと思っている学生も少数ながらいる。彼らは、実践を支える理論を学びたいと思っている、と。

これは、実践の裏付けとなる理論ならば学生は学びたいと思っているという話である。では、実践に直接役立たない理論や知識は、学ぶ必要はないのか。実践の役に立たない知識や理論は学ぶ必要がないというのは、いささか近視眼的ではあるまいか。例えば、学校の社会的機能に関する知識（資格付与、人材の選抜、隠れたカリキュラム等々）は、それを学んだからといって、授業や学級経営がうまくなるというものではない。それでも、自分の実践の意味を振り返るきっかけを与えてくれるという意味はある。また、教師が専門職であるかどうかという議論は、上手な授業をするのには役立たないかもしれないが、教師の自己理解には役立つ。このように、**有用**かどうかという観点だけでなく、**有意味**かどうかという観点もある。「教育の方法及び技術」という科目は有用だろう。私が担当している「教育学概論」や「教職概論」は、有用ではないかもしれないが、有意味ではあり得る。

有用でも有意味でもない授業を受けなければならない理由を学生は見出せない。授業担当教員は受講学生に、担当科目が学生にとってどういう意味を持つのかを理解できるように説明すべきである。

最後に、理論と実践を架橋する試みの一例として、私が比較的事情に明るい「道徳の指導法」を例にとって、範例的なものをケース・メソッドで教える指導法を提案する。「範例」は、ドイツ教育学で提起された概念で、**典型性**と**具体性**という特徴を併せ持つ教材のことである。例えば、市民革命について教える場合、イギリスの名誉革命やアメリカの独立革命、プロイセン改革などとあるわけだが、全部を教えていたら時間が足りなくなる。そこで最も典型的な市民革命とされているフランス革命一つにしぼって教える。フランス革命について徹底的に学べば、あとはそのヴァリエーションとして理解できるという理屈である。

また、ケース・メソッド（事例研究）は、医学や法学の分野では早くから取り入れられている。具体的な事例を取り上げる点は範例学習と共通している。しかし、**実践性**（解決すべき問題をかかえている）と**協議性**（関係者が一堂に会してさまざまな観点から検討し合い方針を決定する）にこの方法の特徴がある。

「道徳の指導法」全15回の中には、講義方式が適している内容（道徳の概念、道徳性の発達段階、道徳教育の歴史など）も含まれる。しかし、主要な部分は「道徳」授業をどのように行ったらよいかの検討に当てることが望ましい。なぜなら受講生は教員になったら「道徳」授業を担当することになるからであり、どのように「道徳」授業を行ったらよい

かに大きな関心を持っているからである。

ケース・メソッドでは、実際に行われた「道徳」授業を取り上げて検討する。実際に「道徳」の授業を参観できれば最もよいのだが、そういう機会は必ずしも多くないから、授業の様態を撮影したビデオを視聴するのもよい。それもできないなら、活字になった実践記録を読むのもよい。事例は典型的なものを含んでいることが望ましいが、つねにそうとは限らない。そういう場合には、担当教員が一般化可能な問題を抽出できるように指導する必要がある。

授業では、まず受講生に授業を観察した結果を報告させ、よかったところや、うまくいかなかったところを評価させる。受講生の見方は多様だから、意見が一致しないということもあり得る。むしろ意見が一致しないということに「道徳」授業の特質があるとも言えるのである。このようにして意見交換をする中から、解決すべき問題はいったい何であるのか、どうすれば問題を解決できるのかというふうに、認識の共有化を図る。また、自分がその授業をすとしたらどうするか、を考えさせる。最後に担当教員が、今回は「道徳の指導法」という授業で達成すべき目標のどの部分を扱ったことになるのか、まとめて終える。

本来は演習形式で行うべき授業である。しかし、道徳教育関係の授業は現状では「道徳の指導法」一つしかないから、講義と演習を適宜組み合わせる。ケース・メソッドはアクティブ・ラーニングにもなる。むしろアクティブ・ラーニングを誕生させた源泉の一つはケース・メソッドにあるのではないかと私は思っている。

おわりに

以上の議論をまとめて要約すると、本論文で主張したかったのは次のようなことである。まず教員に求められる資質能力に関して言えば、わが国には「実践的指導力」があり、ドイツにも「教員養成スタンダード」がある。両者を比較すると、わが国の「実践的指導力」では教員の豊かな人間性が重視されているのに対し、ドイツでは教員の評価能力が重視されているという違いが見られる。また、「実践的指導力」も「教員養成スタンダード」も到達目標を過不足なく示してはいるが、学生にそれらを確実に達成させるためには、各学年ごとの到達目標を併せて示すことが有効である。

次に大学で学ぶ理論と現場での実践を架橋する指導の在り方については、日本教育大学協会が2004（平成16）年に教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」を提示し、本学部の教員養成カリキュラムも大筋においてそれを踏襲してきている。その基本的コンセプトは「体験」と「省察」を螺旋状に繰り返すことで「実践知」を獲得するというものだが、本学部の場合、体験科目は多いのに省察科目が十分でないという問題があり、ここに改善の必要が認められる。

日本でもドイツでも学生は大学の授業に多くを期待していない。それは、大学の授業の

存在理由がわからないからである。学生が授業に魅力を感じるのは、その授業を受けると
どういうメリットがあるのかがはっきりわかる場合である。その一つは授業実践に直接役
立つことだが、それだけでは近視眼的で、直接授業に役立つことはなくても、自身の教育
実践を振りかえるのに有意味という役立ち方もある。最後に「道徳の指導法」を例にとり、
典型性と具体性を併せ持つ「範例的なもの」をケース・メソッドで教える提案を行った。

*1 本稿は、2015（平成 27）年 7 月 14 日に開催された「第 5 回 教員養成カリキュラム
開発に関する会議」での報告に基づいている。本報告書掲載に当たり若干加筆修正を行っ
たが、基本的な内容は変わっていない。

*1 「教員として最小限必要な資質能力」としての実践的指導力は、2006（平成 18）年中
教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」で「教育課程の個々の科目の履
修により修得した専門的な知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情
等を持って、学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じ
ることなく実践できる資質能力」と定義されている。

*1 この図は、必ずしもわが国で共有されているものではない。この図を私は本学部に着
任してから初めて見た。そして大変きれいにまとめられていると思った。構成要素として
使われている用語はわが国共通のものだが、それらの配置の仕方や重みづけに独自の工夫
が見られる。その意味で「実践的指導力」の淑徳バージョンと呼んでよいように思う。

*1 吉岡真佐樹「日本の教師論・教師像の特徴と教師教育の課題 ― ケムニッツ報告・久
富報告を聞いて ―」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター／教育目標・
評価学会共催シンポジウム「教師の『専門性・専門職性』を考える」（東京学芸大学
2008.11.28）38-39 頁、に由る。ただし、筆者の責任において文言を若干修正したところ
がある。

*1 オープンキャンパスで本学を訪れる高校生に「なぜ本学部を志望するのですか」と訊
くと、彼らは一様に「実践的な教員養成カリキュラムに魅力を感じたため」と答える。

第3章 本学部のこれまでの学校現場体験の取組と課題

加藤 尚裕

はじめに

本学部の前身である国際コミュニケーション学部人間環境学科こども教育専攻では、学生が理論や子どもの実態を十分知らないまま、また実習のための準備も不十分なまま実習に参加している状況があり、こうした問題を解消するためのカリキュラムとして、1年次から3年次まで学校現場体験実習を実施してきた。

これらは、本大学と教育連携を締結している近隣の数小学校に、学生が1～数名ずつ出かける形で行われている。その時期と内容は、1年次は11月に通常学級で、2年次は6月に特別支援学級・学校で、3年次は2月に集中で再度通常学級で、それぞれ2週間の観察実習を行っている（図1）。

ここでは、これまでの学校現場体験実習の実践を振り返って、学生が子どもの発達段階や行動特性をよく知り、実習のための授業計画をたてたり教材を準備したりして子どもの前に立ち、教育現場に臨む実習生としての不安が解消されてきたかどうかを検討してみたい。

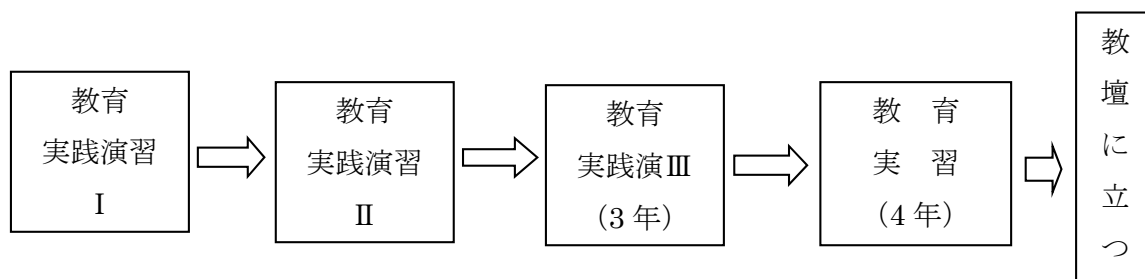


図1 4年間の実践演習カリキュラムの概要

1. 教育現場実習の効果

実践演習後のアンケートの結果から検討して結果（大西・加藤・菊池，2010）を整理してみると、以下のような実習効果が挙げられている。

まず、実際に現場に出て見ると、これまで自分で思い込んでいた子どものイメージや教師の仕事が目の前で起こっていることとズレていることがわかったこと、またそれによって揺さぶられ崩され組み立て直されることで自分自身の変化と成長を感じ、内発的動機づけが引き起こされる結果になったと考えられる。しかもそれらが思っていた以上に自分自身にプラスのものをもたらしてくれたことが、大きな学びにつながったようである。また、担当の先生方が大変熱心に、時には厳しくまた優しく指導して下さったことで、自分が教師の役割に一步近づくことができ、その役割を多少なりとも経験することができた。遠い

夢であった目的に現実として触れたことで、遠い夢からより身近な目標として捉えなおすことができ、以後の自分の意識や生活全体を大きく変える力になり、自己像を再編させ、日々の行動に望ましい変容をもたらしたものと考えられる。

次に、多くの学生が大学の授業に遅刻・欠席しないことは言うまでもなく、授業の受け方についても、前向きにしっかり授業を受けること、さらに現場を常に意識して受けたり、また自分が教師の側に立って、教え方・表現など意識しながら授業を受けたりするようになったことなど、大学の授業についても教授—学習過程を小学校の現場に即して捉えることを意識している様子が見て取れる。また、教師という職業は体力勝負でもあることを多くの学生が身にしみて感じ、また校長先生から朝の時間の大切さの指導を受け、それを実感して学んだことで、夜更かしをやめて早寝早起きになり、健康管理に大きな注意を払うようになっている。

この実習では、なぜこのようにさまざまな気づきがなされ多くの学習がなされたのであろうか。まず、大学入学後8ヶ月しか経っていない時期に、教員を志した学生が実際に現場を体験できるということで、学生たちは大きな期待をもって、この実習を待っていることがあげられる。そして事前指導において、学生は、この実習で小学校・幼稚園現場に行くに当たり、各自が何を学びたいか、具体的に目標を立てる。何をどのように学ぶかは、完全に各自に委ねられているため、行為主体性は高まり、自己調整学習がなされやすくなる条件が増える。そして実際に現場に出てみると、自分の働きかけに子どもたちの行動が随伴することで自己効力感が得やすくなり、さらに自己調整学習が進みやすくなり、それが実習終了後まで効果的に継続していると考えられる。

2. 教育現場実習がいかに経験になっていくか

このように実習を体験することは、さまざまなことを学習させ、教職を目指して自己調整を継続する高い動機づけをもたらすが、しかし、ここで得られた学びは、まだ専門的な知識がほとんど学習されていない時期に、現場に身を置くことで獲得されたもので、素朴教育観・子ども観と呼んでもよいものであろう。この素朴教育観は、意味づけられていない感想に近いもので、専門性とは多少とも距離があり、体験することが教員としての質の高い実践的指導力となっていくためには、それを意味づけられた経験とするための過程が必要となる。今後、専門的知識との相互作用を経験することにより、より洗練された専門的知識になっていくことが欠かせない。

例えば、学生たちが「報告書」としてまとめたものをもとに、素朴教育観を見ると、教師の行動から学んだこととして、ほめる、叱るなど目に見える行動の表面から観察学習をし、しかもその意味を検討することなく実習期間中にモデリングしていることが多い。また子どもについても、自分に向けられた子どもの笑顔や自分に対する子どもの接近行動等から子ども観を形成しており、その背景にある意味にまで思考が及んでいない。

このような体験の表面的観察から導き出された素朴教育観が、結果として教職と自己調整的学習への強い動機づけを引き起こしていることになるが、果たしてこうして得られた素朴教育感の形成がその後の質の高い実践的指導力の育成に効果的に働くのか、検討を要する。体験的印象の強さ、またそれが感想により意味づけられることが、その後の理論的学習の際に拮抗し、理解を妨げることも考えられる。

3. 教育現場体験実習の課題

それでは、実践的指導力が質の高いものに向かうためには、どのような形の学習が必要なのであろうか。

Hatano と Inagaki (1986) は、熟達について、「定型的熟達」と「適応的熟達」の2種類があることを示した。前者では、型にはまった認知や行動が手際よくできるようになるが、全体としての意味を理解したりそれを柔軟に適用したりすることが困難である。後者では、より本質的な原理を理解しており、目的との関係でプロセスが有効かどうかを評価しモニターしながら作業を進めることができる。この「適応的熟達」には、Ericsson ら(1993)のいう熟考練習が必要であり、問題を抽象化して知識を蓄えたり、問題解決のプロセスや知識利用を意識化したりすることが重要である。

これらのことから、「適応的熟達」に至るには、メタ認知が欠かせないことになる。メタ認知スキルを如何に有効に使えるようにするかについてはいろいろな視点からのアプローチがあるが、メタ認知的活動を活発に生じさせ学習内容に対する関心を高め研究的態度を形成するには、事後の指導において、メタ認知的活動をいかに活発に生じさせるかを授業の中に組み込んでいくことが必要である。

また、あまり考えずに学習したことは修正や改善が困難であり、練習を積んでも「適応的熟達」には発展しにくいことから、現場経験後の早い段階から、あまり思考を経ずに学習した素朴教育観を検討し、修正発展させていくことが必要であり、事後の指導をどのように行っていくかは重要な課題である。

三島 (2010)、他の研究からも示唆されるが、日誌に基づいた指導や、検討会を行ったりすることが体験を経験にするために大きな意味があり、このような事後指導は教員養成初期段階においても重要であると考えられる。大学に持ち帰り、事例を通して語り合い、体験を意味づけし、経験をメタ認知的に捉える場を設定した学びを展開していくことが必要であろう。

引用文献

- ・大西頼子・加藤尚裕・菊池義信（2010），教員養成初期段階における教育実践演習の取り組みと成果，国際経営・文化研究，Vol.15，No 1，79-89.
- ・三島知剛（2010），教職志望学生の授業観察力に関する研究（4）－実習中の授業検討会に対する認知と授業観察力の変容との関連に着目して－，日本教育心理学会第 52 回総会
- ・Hatano,G.& Inagaki ,K. （1986）Two courses of expertise in child development and education in Japan. In H.Stevenson ,H.Azuma, & K.Hakuta(Eds.),Child development and education in Japan, New York:W.H.Freeman.
- ・Ericsson,K.A.,Krampe,R.T.,& Tesch-Romer,C. （1993）The role of deliberate practice in acquisition of expert performance. Psychological review,100、363-406

第4章 長期間の学校インターンシップにおける教員養成カリキュラムの概要

加藤 尚裕・内田 弘

1. 淑徳大学教育学部がめざしている教師像とは

本学は、「大乘仏教の理念」を建学の精神としている。この「大乘仏教の理念」は、「生命の尊厳」を究極の価値として強調するものである。本学の創立者である学祖長谷川良信は、それをく“together with him”>（「彼＝他者の為でなく、彼＝他者ととともに」の意）の実践を通じての理想社会の建設と真実な人間の育成をめざす教育理念として具現された。その意味するところは、「人間ひとりひとりの自立が社会の連帯を強め、同時に社会の連帯がひとりひとりの自立を支える」ことのできるような「共生の思想」をめざすことである。すなわち、他の人々の恵みと、いろいろなご縁のお陰によって生かされているという「共生」の精神と、その縁に報い、他の人々の幸せのために尽くすことを願って、利他の行いに励むことが大乘仏教の教えである。

本学部では、この教えを土台にして実学を旨とし、日進月歩する学問的成果を広くかつ積極的に学び、さらには進んで新たな分野を開拓し、それらを活用しうる叡智を身につけられる教師、逆境にあってもへこたれない力、自己犠牲、献身、利他主義、共生という考え方を身に付け、「教える」ということを常に問い続ける教師になることを目指している。

2. 大学4年間で身に付けたい実践的指導力とは

(1) 豊かな人間性（図4.1）

長期間の学校インターンシップの意義とその重要性を認識し、自己の能力や態度、技術について振り返り、自己犠牲、自己研鑽の必要性を知ること。

- ・学校教育のあり方を学校教育の現場での実践を通して理解する。
- ・長期間の学校インターンシップでの体験の中から自らの問題を発見し、その解決を目指して努力し続ける。

(2) 高い専門性（図4.1）

教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間の内容や指導、生徒指導や学級経営、事務処理など、先輩教師の指導を受けながら長期間の学校インターンシップを行うことによって、子どもを指導するのに必要な専門的知識や指導技術についての理解を深めること。

- ・学習指導案を作成し、それに基づいて授業を実践する。
- ・いろいろな教科・領域の学習活動への参加実習を通して教え方について理解を深める。

- ・子どもの生活の実態に触れ、生徒指導全般にわたって理解を深め、教育相談的手法などの具体的な指導方法について理解する。
- ・教材研究や指導技術について絶えず自己評価を試み、効果的な授業のあり方についての理解を深める。

(3) 教育者としての責任感・使命感 (図 4.1)

子どもに対して至誠を持って接し、教育愛に目覚め、共生という考え方に立脚し、教師としての責任感や使命感をもつこと。

- ・学校組織の中における組織人としての教師の生活態度を身に付ける。
- ・公教育の役割や公務員としてのあり方の理解を深める。
- ・先輩教師から教員としての心構えを学ぶ。
- ・子どもや保護者から信頼される教師としての言動のあり方を学ぶ。

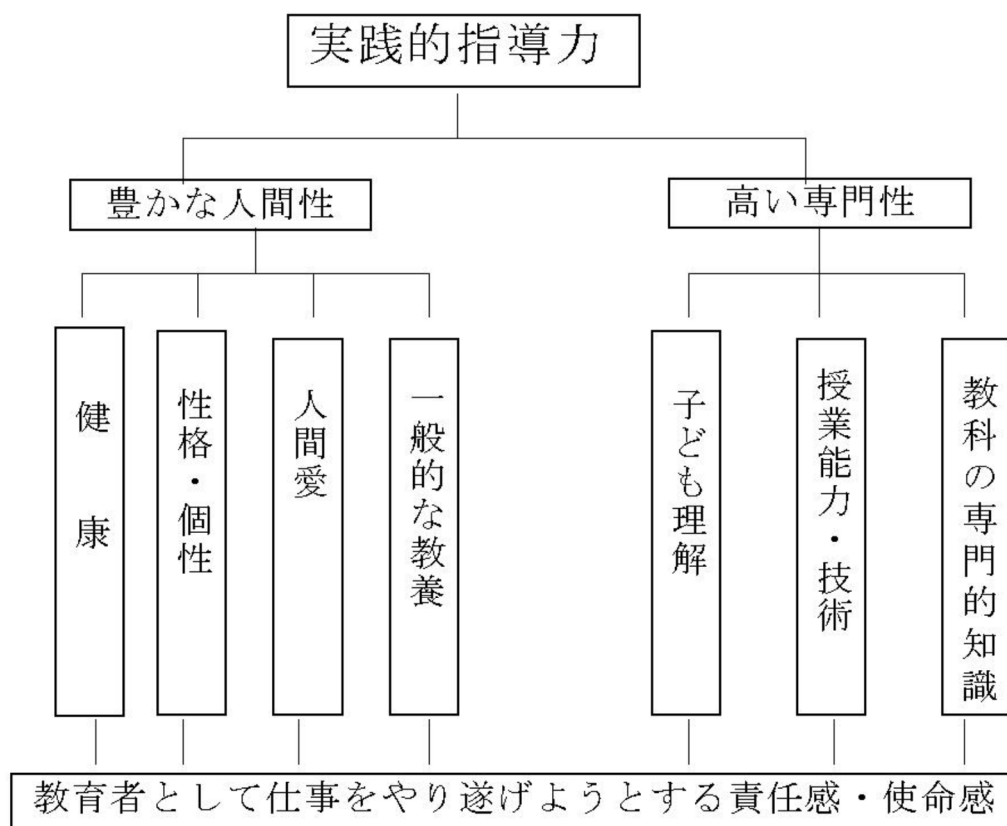


図 4.1 実践的指導力

3. 教員養成カリキュラムを通して育成する資質・能力

表1 教員養成カリキュラムを通して育成する資質・能力		指導場面			
		1年次	2年次	3年次	4年次
		○目:目標設定シート ●I:1年次・フィールドスタディー I ●II:2年次・フィールドスタディー II △ポ:2年次・3年次・学校ボランティア ●教:教育実習 ●イ:4年次・学校インターンシップ			
項目	指 標	1年次	2年次	3年次	4年次
学校教育 についての 理解	小学校教師を目指す者としての誇りと責任をもち、子どもや保護者、社会が寄せる信頼と期待を具体的に理解している	● I	● II △ポ	△ポ	●イ
	挨拶、言葉遣い、服装、他の人への接し方など、社会人として求められる基本的なマナーを身に付けている	○目● I	● II △ポ	△ポ	●教
	小学校教師として授業を行うために必要な基礎的な知識や国の教育政策等に関する知識を身に付けている			○目	○目●教●イ
	学校における教育活動の様々な場面において、基本的な法令を基にして行動することの重要性を理解している			○目	○目●教●イ
子どもに ついての 理解	子どもの理解に必要な心理・発達の基礎知識を習得している		○目△ポ	○目△ポ	●教●イ
	学級集団づくりのために必要な基礎理論・知識を習得している		○目△ポ	○目△ポ	●教●イ
	カウンセリングマインドや教育相談の手法をもとに、子ども一人ひとりの特性や状況に応じた理解ができる基礎的技能を身に付けている		● II △ポ	△ポ	●教●イ
他者との 協力	上司や同僚等の意見やアドバイスに耳を傾け、理解や協力を得て課題解決に取り組むことができる	○目● I	● II △ポ	△ポ	●イ
	保護者や地域(学校応援団など)との連携・協力の重要性を理解している		△ポ	△ポ	●教●イ
	子どもたちの発達段階を考慮して、積極的に声をかけたり、相談に乗ったりするなど、親しみをもった態度で接することができる	● I	○目● II △ポ	○目△ポ	●イ
	上司や同僚に、適切に報告・連絡・相談をしたり、保護者や地域住民からの相談に対処したりできる能力を身に付けている		● II △ポ	○目△ポ	●教
教科・ 教育課程 に関する 基礎知識・技能	小学校学習指導要領や教科書の内容を理解している			○目△ポ	●教●イ
	各教科の学習指導の方法に関する基礎理論・知識を習得している			○目△ポ	●教●イ
	道徳教育・特別活動等の指導方法や内容に関する基礎理論・知識を習得している			○目	●教
	各教科等の特性に応じた指導技術等(発問の仕方、効果的な板書等)を理解し、身に付けようとしている			△ポ	○目●教●イ
	ICT(情報通信技術)の活用に係る基礎理論・知識を習得している			△ポ	○目●教
	子どもの学習状況を的確に評価し、指導に生かす方法について理解している				●教●イ
教育実践	教材研究を生かした授業を構想し、子どもの反応を想定した学習指導案としてまとめることができる				●教●イ
	発問、話し方など、授業を行う上での基本的な指導技術を身に付けている			△ポ	●教●イ
	授業力向上のためのPDCAサイクルを理解し、自己の授業実践を改善する方法を身に付けている				●教●イ
	子どもの発達段階や実態、状況に応じた学級経営案を作成する方法を理解している				●教●イ
課題探究	自らを省みて、自己の課題を認識し、その解決に向けて、学び続ける姿勢をもっている	○目● I	○目● II △ポ	○目△ポ	○目●教●イ

教養審第1次答申(1997)では、変化の激しい時代にあって「生きる力」を育む教育を行う教員に求められる資質・能力について、「①地球的視野に立って行動するための資質能力」と「②変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」の2つの視点が示されている。

本学部では、特に②の視点に着目し、長期間の学校インターンシップを通して最低限育成する資質・能力を表1のとおり作成した。

4. 長期間の学校インターンシップの意義と目標

(1) 長期間の学校インターンシップの関係機関等における意義

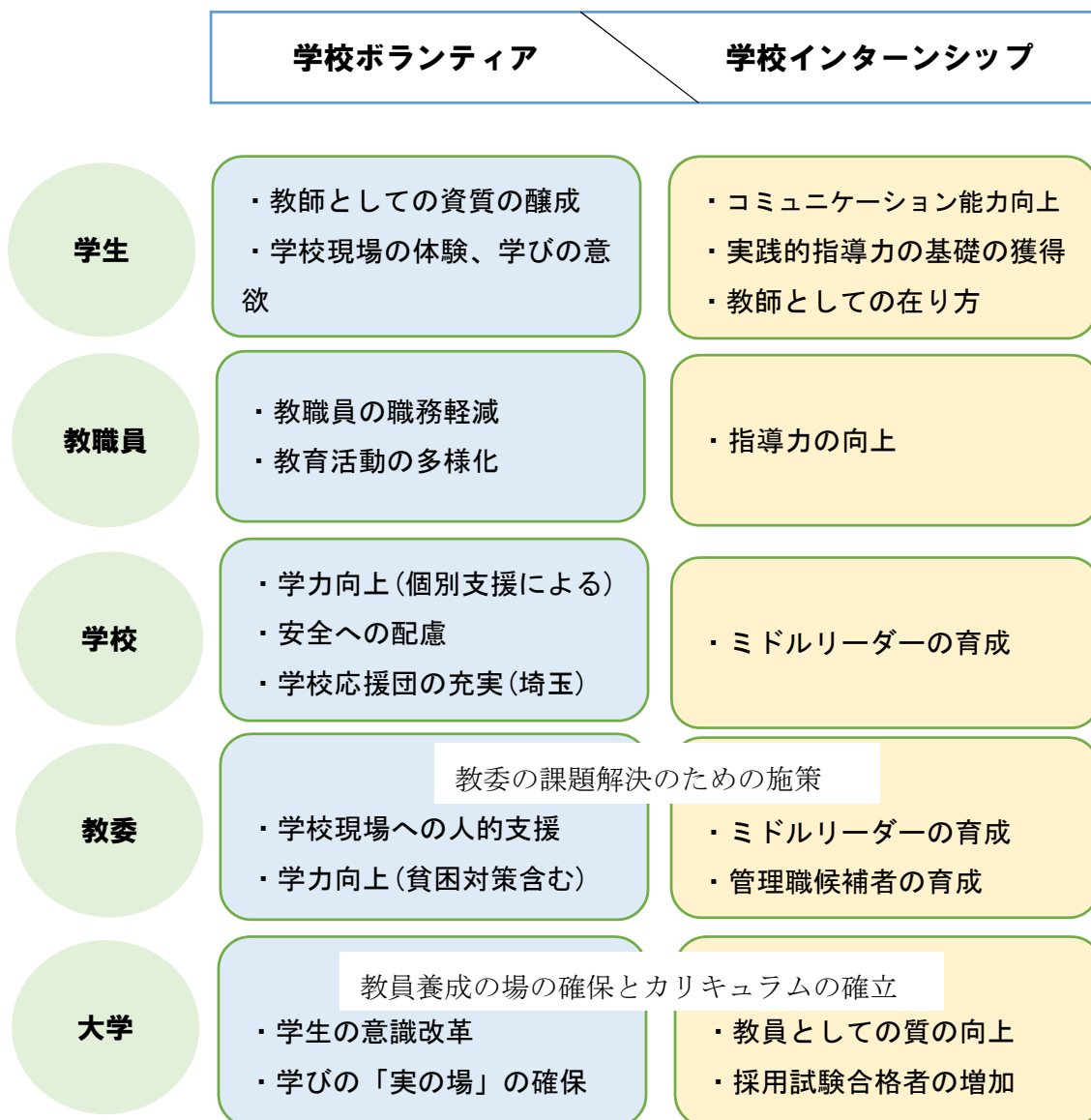


図 4.2 長期間の学校インターンシップの関係機関等における意義

長期間の学校インターンシップ、すなわち、1・2年次における2週間の学校現場実習、2・3年次における週1日、1年間の学校ボランティア、4年次における週1日以上为学校インターンシップにおいて、学生自身や実習生を受け入れる学校現場、教職員、教育委員会にとって、どのような意義があるかについて、整理したものが図4.2である。

例えば、学生自身にとっては、自分は教員に向いているのかどうかを考える機会となったり、実践的指導力の基礎の獲得につながったりする。学校ボランティアの学生を受け入れて指導している教職員にとっては、指導力の向上や職務の軽減になることが期待できる。学生を受け入れる学校(校長)としては、学校応援団の充実(埼玉県)や安全への配慮、個

別支援による学力向上になることが期待できる。教育委員会としては、学校現場への人的支援や学力向上(貧困対策含む)、ミドルリーダーの育成になることが期待できる。

(2) 長期間の学校インターンシップの意義と目標

長期間の学校インターンシップは、文部科学省・厚生労働省・経済産業省「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」(2014)で示されていることを参考に、本学部では、図4.3に示すように大学、学生、小学校学校現場がそれぞれWin-Winの関係になるような取り組みを行うことが重要であると考えている。

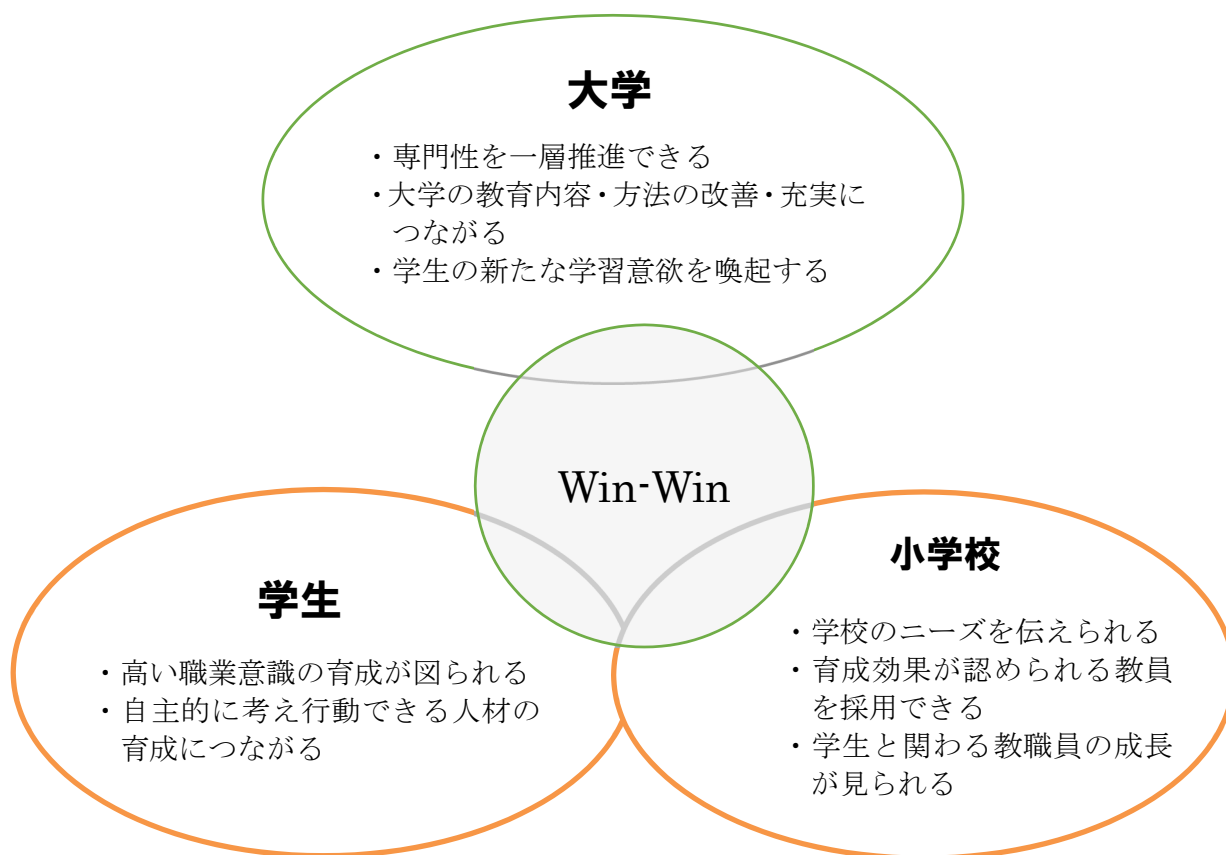


図 4.3 長期間の学校インターンシップの基本的考え方

本研究では、こうした考えを基本として、長期間の学校インターンシップの意義と目標を下記のように整理した。

①実践的指導力を身に付ける

長期間の学校インターンシップでは、教師を目指す学生が教育の現場で一人一人の子どもの教育に直接関わることを通して、教師として必要な実践的指導力を学びとることである。実践的指導力を支える資質として一般的に言われていることは、豊かな人間性、幅広

い社会性、高い専門性であり、さらに、教職への使命感、情熱、そして、子どもとの信頼関係を築ける適格性である。長期間の学校インターンシップでは、こうした実践的指導力を、具体的な体験を通して学ぶ場である。

②理論と実践をつなぐ

長期間の学校インターンシップは、大学で学んできた一般教養・専門教養・教職教養などの学習の上にたって行われるものである。すなわち、「理論と実践」をつなぐことこそが長期間の学校インターンシップの主な使命であると言っても過言ではない。長期間の学校インターンシップは、子どもが好き、子どもの発達に貢献しようとする強い教育愛の持ち主でなければ勤まらない。学生の一人一人が、長期間の学校インターンシップにおいて教師という仕事の体験を通して、実践的指導力を身に付けた教師になるべく、教育に対する基本的な考え方と教育者としての基礎力を学びとっていく必要がある。

③教育への情熱を確認する

長期間の学校インターンシップの中で、子どもや先輩教師から様々な事柄を学び、自分の指導力を振り返ることによって、教師の専門職としての能力の必要性を、身をもって感じる事が重要である。長期間の学校インターンシップは、そうした振り返りの経験を通して教育に対する理念と情熱を再認識したり、自らの教職への適性や進路を考える貴重な機会であったりするところにも大きな意義がある。

④教育者としての態度を確立する

長期間の学校インターンシップでの実践では、子どもや教師や学校が様々な出来事を織りなしながら、教育が行われている中に身をおき、子ども一人一人の貴重な時間を借りて学んでいるという心構えをもつことが大変重要である。将来の教育者を志す者にとっては、このような態度こそ、教師としての重要な資質の一つとなっていくものである。

5. 長期間の学校インターンシップにおける教員養成カリキュラムの考え方

「理論と実践」をつなぐといった往還型学習を進めるためには、脇本（2015）は、若手教師は失敗から学ぶことが熟達していく際に重要であり、さらに、脇本・町支（2015）は、若手教師が学んでいくためには、経験をいかに振り返るかということも重要であると指摘している。そして、経験を振り返るための具体的な方法について、脇本（2015）は、下記のような経験学習モデルが参考となると述べていることから、本調査研究でも、この学習モデルの考え方を参考にして、長期間の学校インターンシップにおける教員養成カリキュラムを検討していくことにした。

図 4.4 の経験学習モデルは、具体的経験から始まり、内省的観察、抽象的概念化、能動的実験、そして、再び具体的経験、内省的観察・・・と、4つのプロセスをたどるサイクルとなっている。

具体的経験は、日々の授業や学級経営などの経験をすることである。内省的観察は、日々

の授業を個々に振り返る場合や、研究授業における検討会などの活動である。抽象的概念化は、内省的観察で得られた振り返りの成果を、今後の他の経験においても生かせるように、自分なりの仮説や理論にまとめ、次に生かせるように思考することである。能動的実験は、抽象的概念化で得られた仮説や理論は実際に現場で活用され、実践者がその利用を経験することで、さらなる経験学習のサイクルを回していくことになる。

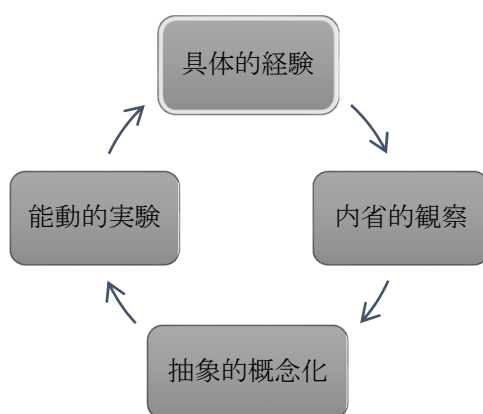


図 4.4 経験学習モデル (Kolb 1984)

また、若手教師としての成長を促すための経験として、脇本 (2015) は、単に授業を観察するだけでなく、授業を行った教師やその授業を観察した教師の考えを聞いたり、教師へのインタビューをしたりすることも学習効果の向上に役立っていることを報告している。

したがって、経験学習モデルを参考にして、本学部の長期間の学校インターンシップにおける教員養成カリキュラムを考案した (図 4.5)。

具体的には、「フィールドスタディ I」(必修、1 年次後期)、「フィールドスタディ II」(選択、2 年次後期)、「早期教育実習・教育実習」(必修、3 年次または 4 年次)、正課ではないが、2 年次と 3 年次の「学校ボランティア」、そして 4 年次の「学校インターンシップ」は「体験」を目的としたカリキュラムである。

脇本・町支 (2015) では、横浜市教育委員会の「メンターチーム」の有効性を報告している。また、成果発表としてワークショップを紹介している。「メンターチーム」とは、複数の先輩教職員が複数の初任者や経験の浅い教職員をメンタリングすることで人材育成を図るシステムである。メンタリングとは、「専門家の育成を現場での活動の参加のなかで行う臨床的な援助」である (秋田、2000)。

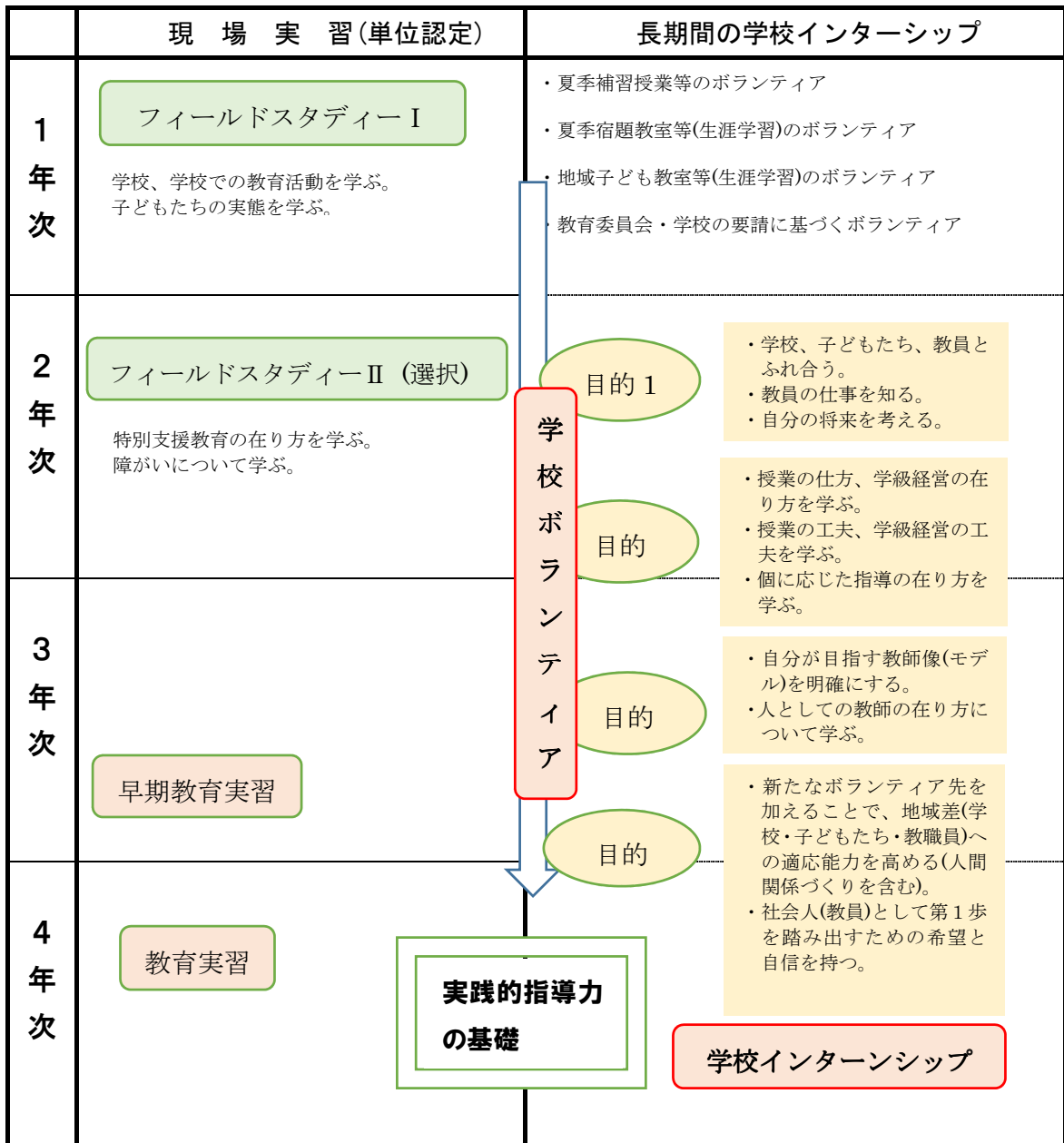
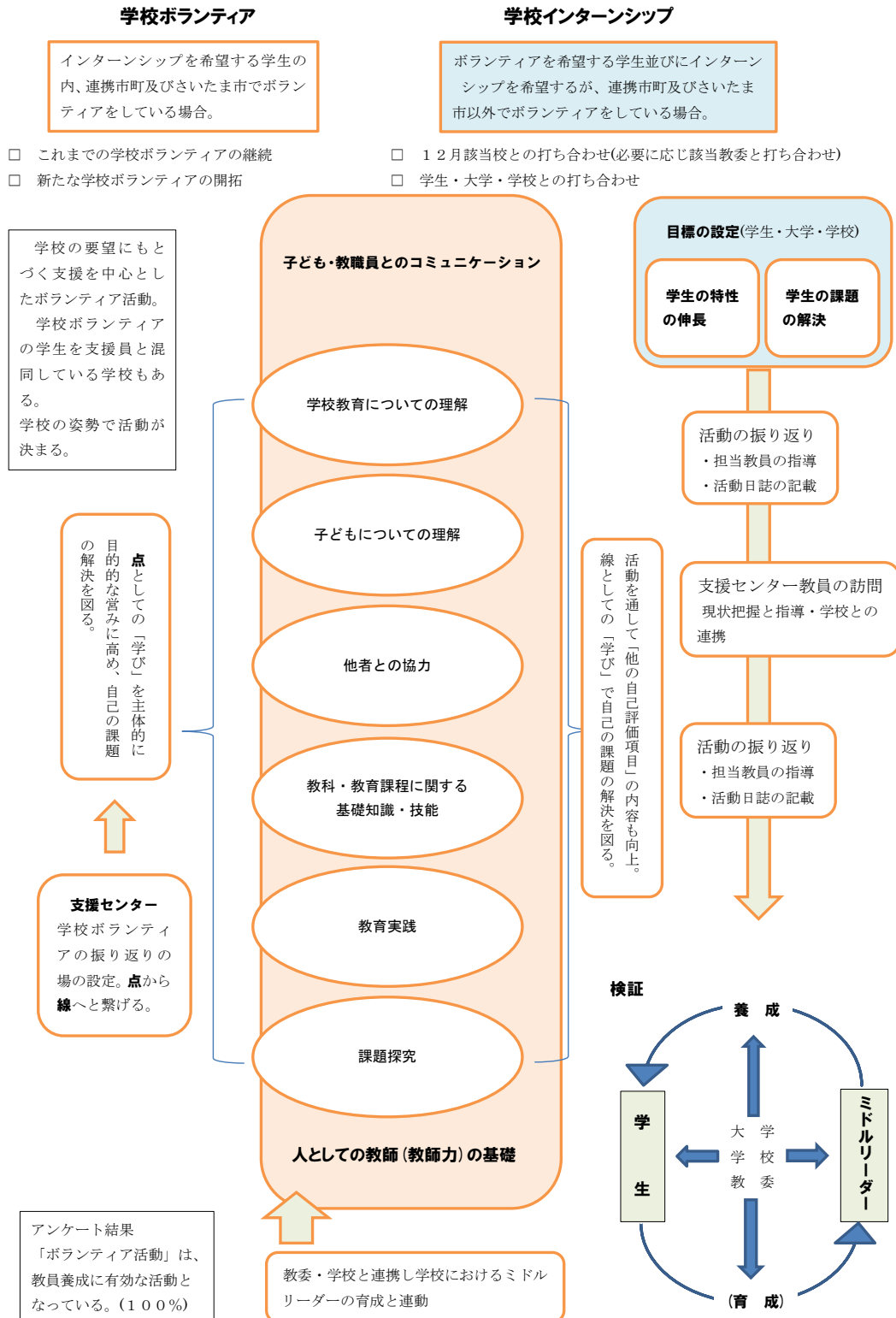


図 4.5 長期間の学校インターンシップにおける教員養成カリキュラム概要

本研究の学校インターンシップでは、横浜市教育委員会の実践を参考にし、複数の教員が複数の学生を現場活動の参加のなかで支援をする方法を開発してきた。詳細は、第6章、第7章で述べる。

6. 学校ボランティアと学校インターンシップの比較

本学部では、学校現場に出向き、子どもたちや教職員とのコミュニケーションを通して、人としての教師(教師力)の基礎を培うことを目指し、長期間の学校インターンシップの実践を行ってきた。学校ボランティアは、学生の主体性によるところが大きく、学生の目的意識の差や受け入れる学校の体制により獲得される内容に大きな差が見られた。



(1) 学校ボランティア・学校インターンシップのメリット

(学校・教職員側から見た学校ボランティア)

- ①「人手の足りないとき支援してもらえる」「授業中、個別に関わってもらえる」「子どもたちとよく遊んでくれる」「活動時の安全が図られる」等が、学校・教職員からの声である。各学校では、保護者・地域・行政による支援を受け学校を運営している。しかし、児童一人一人を活かす教育活動の推進や多様化した子どもたちへの対応はそれでも厳しい状況にあり、学校ボランティアへの期待も大きい。
- ②学生ボランティアにやってほしいものの中に、「行事等運営のサポート」「教室の環境整備」「授業以外の教員の事務の補助」等があるが、教職員の職務軽減の観点からも有効である。
- ③学校や教職員は、学生の学校ボランティア活動は、教員養成に必要な活動となっているという認識をしている。また、活動の中で「子どもや教職員とのコミュニケーション能力」を醸成することが教師としての資質向上に繋がると考えている。

(2) 教育委員会(行政)のメリット

(教育委員会から見た学校ボランティア)

- ①教育委員会は、国・県等から配当される教職員の他に、各自治体・各学校の実情に応じて、市町村費の非常勤職員を配置している。目的は、学習支援・生活支援等様々だが、学校現場にとって無くてはならない存在になっている。しかし、各市町村の財政状況による格差がみられるほか、必要に見合う増員が図れない現状となっている。そのような中、学校ボランティアは、学校現場への人的支援として役立っている。
- ②学校の管理職の声として、学校ボランティアの存在が教育活動の個別化や多様化に役立っており、教育効果の向上に寄与している。
- ③学校ボランティアをはじめ、大学と教育委員会の教育連携が、教育委員会主催事業(有償・無償)を実施するに当たって人材確保の上で役立っている。
- ④子どもたちや教職員とのコミュニケーションをとれることが、教職員としての第一歩であり、学生時代に学校ボランティア等で現場に関わりその素地を養っておくことは極めて重要だ。初任者の配置に当たり、即戦力として期待できる教職員が求められており、初任者の資質は、養成の段階で学校現場とどう関わるか、何の経験を積むかによって大きく左右される。質の高い教職員の配置は、教育委員会にとっても大きなメリットだ。
- ⑤学校現場を体験した上での進路選択ができるため、意志の強い、意欲に満ちた学生を現場に配置することができる。
- ⑥若手教職員の増加は、経験に支えられた教育の質の低下といった新たな課題を生み、各学校・教育委員会においてミドルリーダーの育成は、喫緊の課題となっている。若手・中堅教員が学生と関わり、養成を通して計画的に他の教員や組織との調整を図ることでミドルリーダーとしての素地が養われる。

7. 長期間の学校インターンシップにおける自己評価ルーブリック

	5点(非常に優れている)	3点(資質・能力を有している)	1点(資質・能力が不足している)
教師としての使命感	教育者としての自覚をもち、子ども一人一人の実態や状況を把握し、子どものよさや可能性を引き出したり伸ばしたりするために積極的に子どもとかかわる力を身に付けている。	子ども一人一人の実態や状況を把握し、子どものよさや可能性を引き出したり伸ばしたりするために子どもとかかわる力を身に付けようと努力している。	子どもとかかわっているが、子ども一人一人の実態や状況の把握が十分ではない。
教師として必要な教養	あいさつ、言葉遣い、電話の対応、TPOをわきまえた身だしなみ、国内外の新しい情報など、小学校教師に求められる常識を十分に身に付けている。	あいさつ、言葉遣い、電話の対応、TPOをわきまえた身だしなみなど、小学校教師に求められる常識の一部を身に付けている。	あいさつ程度の常識しか身に付けていない。
コミュニケーション能力	上司や同僚に、適切に報告・連絡・相談をしたり、教職員とコミュニケーションを積極的に図り、子どもと適切な言葉遣いや話しやすい態度で接するスキルを身に付けている。	上司や同僚に、報告・連絡・相談し、教職員や子どもとコミュニケーションを図るスキルを身に付けている。	教職員とコミュニケーションを図ったり、子どもと適切な言葉遣いで接したりすることのどちらか一方のみができています。
授業参観等	教師の発問や子どもの様子など、よく観察し、細かくメモをとりながら参観することができる。	教師の発問や子どもの様子などを観察し、メモをとりながら参観することができる。	授業等に参観するが観察やメモのとり方に難がある。
学習指導要領の理解と教材研究	学習指導要領の各教科等の目標や内容を踏まえ、単元を通じた教材研究の方法を身に付けている。	授業の準備のための教材研究の方法を身に付けている。	授業の準備のための教材研究が不十分である。
学習指導案の作成	教材研究を活かした授業を構想し、子どもの反応を想定した学習指導案を作成することができる。	教材研究を活かした授業を構想し、学習指導案を作成することができる。	教師の指導を受けて授業を構想した学習指導案を作成することができる。
授業実践	各教科の特性に応じ、子どもの反応を活かした授業を展開ことができ、発問、話し方、板書など、授業を行う上での基本的な指導技術を身に付けている。	各教科の特性に応じ、発問、話し方、板書など、授業を行う上での基本的な指導技術を身に付けている。	発問、話し方、板書など、授業を行う上での基本的な指導技術の一部を身に付けている。
授業の反省・整理	PDCAサイクルに基づいた授業の振り返り、成果と課題をきちんと整理し、自己の授業実践を改善する方法を身に付けている。	授業の振り返り、成果と課題を整理し、自己の授業実践を改善する方法を身に付けようとしている。	授業を振り返り、成果と課題を整理することができる。
学級経営・集団の把握	学級の規範づくりや教室の環境構成、清掃指導、給食指導等、学級集団づくりの具体的な方法を理解している。	学級の規範づくりや教室の環境構成等、学級集団づくりの方法をおおむね理解している。	教室の環境構成、清掃指導、給食指導等を行っている。
児童理解と教育相談・生活指導	児童一人一人に対応する基本的な教育相談的スキルを身に付けようとし、状況に応じて適時的確な判断を行い、教師として毅然とした態度をとり、適切にほめたり叱ったりする対応方法を身に付けようとしている。	基本的な教育相談的スキルを身に付けようとし、状況に応じて適時的確な判断したりする対応方法を身に付けようとしている。	教師としてほめたり叱ったりすることができるが、教師としての毅然とした態度に欠ける。
保護者・地域との連携	学校行事、保護者会等の様々な場面で保護者や地域住民等からの意見や要望等を適切に受け止めて対応し、学校の教育力を高めていくことを理解している。	保護者や地域住民等と連携して、学校の教育力を高めていくことを概ね理解している。	保護者や地域住民と連携していくことを概ね理解している。

引用文献

- ・脇本健弘（2015）教師をめぐる今日の状況、『教師の学びを科学する』北王子書房、p.9、48-49.
- ・脇本健弘・町支大祐（2015）これまでの教師研究、『教師の学びを科学する』北王子書房、p.20.
- ・秋田喜代美（2000）メンタリング、森敏昭・秋田喜代美（編）教育評価—重要用語 300 の基礎知識、明治図書、p.235
- ・文部科学省・厚生労働省・経済産業省（2014）「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」平成26年4月8日一部改正.
- ・教育職員養成審議会第1次答申（1997）「新たな時代に向けた教員養成の改善策について」

第5章 1・2年次における学校現場実習カリキュラム

1. 1年次における学校現場実習カリキュラム－フィールドスタディーⅠ－

高橋 敏・矢島 健三

(1) フィールドスタディーⅠの意義

フィールドスタディーⅠは「①学校で教師の仕事を観察し、手伝い、子ども達と触れ合うことにより、教師の仕事を理解する。②小学校の教師を目指す為に、今後、自分が学ばねばならないことを自覚する。」ことを目標とする実習である。つまり、学生が「学校とは、教師の仕事とは何か、自身が教職に就くまでに学ばねばならないこと、身に付けなければならないことは何か」を思考し、学ぶ、体験的実習の場である。初等教育コース1年次学生にとっては、正課科目カリキュラム上での体験実習であると共に、淑徳教師養成塾の、特にスクールボランティアに取り組む際の基礎知識・技能・礼儀などを身に付ける場とも言える。

表1のように、フィールドスタディーⅠを出発点として淑徳教師養成塾で体験的に学び、さらに他の正課科目カリキュラムで現場の教師から理論と実践を融合させた指導を受け、実践的指導力を強化していくことを狙いとしている。

〈表1〉 淑徳教師養成塾と授業カリキュラム

区分	ボランティア・研修・授業	1年次	2年次	3年次	4年次
淑徳教師養成塾	教育センター研修	主に8月中			
	教育センターボランティア	主に8月中			
	スクールボランティア		年間を通して（授業が無い日や時間）		
	学会・研究会への参加	年間を通して			
	川越市特別支援ボランティア		川越市にて		
	教員養成インターンシップ				研究校にて
	各種要請ボランティア	学習支援・野外活動・他の随時ボランティア			
正課科目 カリキュラム	フィールドスタディーⅠ	小学校で2週間 教師の仕事 を学ぶ			
	フィールドスタディーⅡ		特別支援学校・学級で2週間、特別支援の仕事 を学ぶ		
	フィールドスタディーⅢ			小学校で2週間 実践的に学ぶ	
	介護等体験実習			社会福祉施設5日・特別支援学校で2日、計7日間	
	早期教育実習			小学校で4週間	
	教育実習				小学校で4週間

(2) フィールドスタディー I の運営

本学部では、近隣市町と教育分野での相互協力を通して地域連携を図ることを目指し、平成 24 年 5 月に朝霞市・川越市・所沢市・富士見市・三芳町の教育委員会と教育連携に関する協定を締結した。これにより、学生の体験実習の場が確保されている。

フィールドスタディー I は、次のように実施されてきた。

①参加学生

教育学部こども教育学科初等教育コース 1 年生

②期間 2 週間

③主な実習校

- 朝霞市 朝霞第一小学校・朝霞第二小学校・朝霞第三小学校・朝霞第四小学校・朝霞第五小学校 など
- 川越市 川越第一小学校・川越小学校・中央小学校・仙波小学校・泉小学校・高階小学校・高階北小学校・南古谷小学校・新宿小学校 など
- 所沢市 北秋津小学校・泉小学校・和田小学校・東所沢小学校 など
- 富士見市 鶴瀬小学校・水谷小学校・南畑小学校・勝瀬小学校・水谷東小学校・ふじみ野小学校・針ヶ谷小学校 など
- 三芳町 三芳小学校・藤久保小学校・上富小学校・唐沢小学校 など

④フィールドスタディー I のカリキュラム

【テーマ】 子どもと触れ合い、子どもの実態を知ろう！

【概要】

教師として必要な実践的指導力を身につけるためには、小学校現場に赴き、学校現場の現状を肌で感じとることが大切である。

本実習では、子どもとのふれ合いを通して子どもの実態を知り、また日常的な教師の指導の様子を観察したり、小学校の教職員の仕事の様子を観察したりする見学実習・体験学習を行う。

【授業計画】

11 月下旬 「申請カード」配付、記入指導

12 月上旬 〈事前指導〉 5 市町代表教育委員会指導主事による講話、担当教員による実習の意義及び留意事項について講話

- ・オリエンテーション（実習の意義・目標、今後の日程）
- ・心得・服務・礼儀などの諸注意、日誌の書き方
- ・現職教師に学ぶ（外部指導者）、教育委員会等による面接
- ・現場で何をどう学ぶか、観察の視点をつくる

1 月中旬 実習先教育委員会による実習生の面接

1 月下旬 実習校校長による実習生の面接

2 月上旬～中旬 各実習校にて実習を実施（2 週間）

教員による学校訪問と面接指導

2月中旬 〈事後指導〉

- ・実習先学校グループによる実習報告会及び意見交換会
現場体験で学んだこと、考えたこと、感動したこと、教師から学んだこと等の整理（前半は個人で、後半はグループで）
- ・事例をもとに、グループで討議、レポート作成
- ・課題についての発表・検討会、質疑応答
- ・アンケート調査の実施

⑤学校にお願いした実習事例

- 始業前・休み時間・放課後における遊び支援
- 登下校時の安全指導の補助
- 安全点検・環境整備の補助
校内各所、遊具・固定施設など／掲示物の掲示作業／図書室の図書整理など
- 給食指導・清掃指導の支援
給食の準備や後片付け／食器・食缶運びなど
- 授業準備・片付け補助
体育の授業の前後、生活科や総合的な学習の時間の前後、プリントの印刷や配布・収集
- 学習活動の支援
遅れがちな児童への支援
- クラブ活動指導の補助
- その他、依頼されたこと全般

⑥指導・評価

- 学校における指導の目安のため、事前に、学校と学生に評価用ルーブリックを配付し、学生の実習の目当てと学校側の評価の視点を明確なものとした。
- 実習中、担当教員が最低1回は学校を訪問し、実習の様子を聞き取るとともに学生への指導助言を行った。

特に事前指導では、教職を目指す者として真摯に学ぶ姿勢を確かなものとするため、5市町代表指導主事による「信頼される教師」についての講話をしていただくと共に、社会的スキルの基礎である正しい挨拶や言葉遣い、礼儀、服装、電話のかけ方、教師や児童との接し方などを徹底して確認した。

(3) フィールドスタディー I のアンケート調査結果

① アンケート調査の概要

調査対象者：フィールドスタディー I 実習生調査用紙提出者 51 名 (79.8%)

② フィールドスタディー I の成果 (n=51)

〈表2〉 学生が捉えた実習の成果

設問	回答	回答数	%
二週間のフィールドスタディー I は勉強になりましたか。	A とても勉強になった	51	100.0%
	B どちらかといえば勉強になった	0	
	C どちらとも言えない	0	
	D どちらかといえば勉強にならなかった	0	
	E まったく勉強にならなかった	0	

回答者全員が「とても勉強になった」とその成果を認めている。「A：とても勉強になった」理由記述を回答内容ごとに分類した結果、最も多かったのは、大学では学ぶことができない貴重な体験についての記述（51.9%）であり、次いで、自分を見つめ今後の学びについての記述（19.6%）、児童との関係から学んだことの記述（17.6%）、教師の仕事の新たな発見についての記述（15.7%）と続いた。総じて、学生がフィールドスタディー I を教師となる為の貴重な学びの場と捉えている記述が多く見られた。

③ 教師を目指す意識の高まり(n=51)

〈表3〉 教職を目指す意識の動向

設問	回答	回答数	%
教師を目指そうとする意識が高まりましたか。	A とても高まった	41	80.4%
	B どちらかといえば高まった	8	15.7%
	C どちらとも言えない	1	2.0%
	D どちらかといえばならなかった	1	2.0%
	E まったくならなかった	0	

回答者の 96.1%が「A：とても高まった」・「B：どちらかといえば高まった」と答えている。その理由について、A・Bの回答者の記述内容では、子どもとの触れ合いから得たこと（16.3%）が最も多く挙げられていた。次いで、教職の魅力への気づき・目指す教師像が自覚されたこと・子どもの成長に関われる仕事であるとの確信・実習での楽しい体験、の内容がほぼ同率（12.2%）で記述されていた。大学の座学では学ぶことができない実体験から、教師を目指す意識が今まで以上に高まったことがうかがえる。

「C：どちらともいえない」と回答した1名は、その理由を「学んだこと、ためになったことも沢山あるが、反面不安も大きくなった」と述べている。「D：どちらかといえばならなかった」と回答した1名は、提示された三つの理由「教師の仕事の大変さ」「子どもの扱いの難しさ」「授業の難しさ」全てを選択していた。

以上のように、学生がフィールドスタディー I を教師となる為の大切な学びの場と捉え、

子ども達との触れ合いや、教師の仕事の観察など、様々な場面から学び、自身の教師を目指す意識を高めたことがうかがえる。しかし、少数ではあるが、不安を持つ学生を生む結果となっている。

(4) 今後に向けて

必修科目であるフィールドスタディーⅠでの実習体験は、学校現場の教師や子ども達から様々な事を学び、学生の教師になろうとする意識を高めている。また、後に述べるスクールボランティアへの積極的な取り組みにも影響を与えている。しかし、その後の調査では、小学校教師を断念する者、小学校教師は志望するがボランティアから撤退する者、教職を志望し引き続きボランティアを行う者等に分岐していく実態がある。

フィールドスタディーⅠで生まれた教師を目指そうとする意欲、学ぶ意欲を、その後の3年間衰退させることなく、より高めていくことが求められる。



2. フィールドスタディー I ルーブリックの活用について (表 4, 表 5)

学生が目標を持って実習に取り組み、同時に自身の自己理解を図らせるために、事前指導時に次の評価表を活用して評価指標の説明を行った。また、大学側担当教員が学校に実習依頼をする際に、実習の手順・内容と共にこの評価についても説明をさせていただいた。大学評価・記入面は大学側担当教員が記入。実習校評価・記入面は学校の校長・教頭、又は学校側担当教員が記入し、厳封の上、大学に送付するものである。

〈表 4〉【大学評価・記入面】

		指標	A	B	C
【事前指導】	【学校教育についての理解】	① 実習の意義や目標を理解している。	実習の意義や流れを十分に理解し、学びの目標が明確な志願書その他の書類をていねいに正確に記入して期限内に完成できる。 <input type="checkbox"/>	実習の意義や流れを理解し、学びの目標が明確な志願書その他の書類を作成し期限内に完成できる。 <input type="checkbox"/>	実習の意義や流れを理解し、実習担当教員の指導を受けながら志願書その他の書類を完成できる。 <input type="checkbox"/>
		② 礼儀をわかきまえて、事前面接、事前訪問などができる。 ※教育委員会・学校からの連絡情報を参考、学生は指摘を受けたことを報告	自主的に準備(言葉遣い・服装などを含む)を進め、連絡調整を図って教育委員会や実習校の校長の面接を受け、遺漏なく書類を提出して、実習担当教員に報告できる。 <input type="checkbox"/>	実習担当教員の指導を受けながら準備(言葉遣い・服装などを含む)を進め、連絡調整を図って教育委員会や実習校の校長の面接を受け、実習担当教員に報告できる。 <input type="checkbox"/>	実習担当教員による複数回の指導(言葉遣い・服装などを含む)を受けた上で、教育委員会や実習校の校長の面接を受けることができる。 <input type="checkbox"/>
【事後指導】	【課題探究】	記録整理	全ての項目に記入漏れが無く、趣旨に沿って整理され、ていねいに記入されている。 <input type="checkbox"/>	全ての項目に記入漏れが無く、概ね趣旨に沿って記入されている。 <input type="checkbox"/>	記入内容、及びていねいさに努力が求められる。 <input type="checkbox"/>
		振り返り・発表	実習校での学びを振り返り、具体的な事例を挙げて、学んだこと、自身の課題、今後の抱負などについて発表できる。 <input type="checkbox"/>	実習校での学びを振り返り、学んだこと、自身の課題、今後の抱負などについて発表できる。 <input type="checkbox"/>	実習校での学びを振り返り、整理して発表できる。 <input type="checkbox"/>
		レポート提出	実習校での学びを振り返って自身の課題を明確に記述すると共に、今後の学びについての決意を具体的に表明してまとめ、レポートとして期限内に提出できる。 <input type="checkbox"/>	実習校での学びを振り返って自身の課題を記述すると共に、今後の学びについての決意を表明してまとめ、レポートとして提出できる。 <input type="checkbox"/>	実習校での学びを振り返ってレポート作成にあたり、実習担当教員による複数回の指導を受けた上で提出できる。 <input type="checkbox"/>

〈表5〉【自習校・評価記入面】

◆ 担当の先生が指標達成度 A, B, C 何れかの口をチェック☑後、所定の封筒を使い厳封の上、学生にお渡しください。(学生の実習成績がどの項目にも達していないと判断される場合は記入しなくてもかまいません。) また、特にお気づきの点や、大学に報告すべき事などがありましたら、「連絡事項」の欄にご記入ください。

指標		A	B	C	
【学校教育についての理解】	① 小学校教師を目指す者としての誇りと責任をもち、子どもや保護者、社会が寄せる信頼と期待を具体的に理解している	良き教師となるために、学校の教育活動全般に積極的に関わり学んでいる。 <input type="checkbox"/>	良き教師となるために、学校の教育活動全般に関わり学んでいる。 <input type="checkbox"/>	良き教師となるために、学ぼうと努力している。 <input type="checkbox"/>	
	② 挨拶、言葉遣い、服装、他の人への接し方など、社会人として求められる基本的なマナーを身に付けている。	社会人としての基本的マナー（挨拶、言葉遣い、電話の対応、TPOをわきまえた身だしなみ等）を十分に身に付け実習に臨んでいる。 <input type="checkbox"/>	社会人としての基本的マナー（挨拶、言葉遣い、電話の対応、TPOをわきまえた身だしなみ等）をある程度身に付け実習に臨んでいる。 <input type="checkbox"/>	挨拶程度のマナーしか身につけていないが、学ぼうと努力している。 <input type="checkbox"/>	
【実習校評価】	【他者との協力】	③ 先生方や実習生等の意見やアドバイスを耳を傾け、理解や協力を得て課題解決に取り組むことができる。	先生方のアドバイスや実習生の意見に謙虚に耳を傾け、協力して、自ら率先して仕事に取り組んでいる。 <input type="checkbox"/>	先生方のアドバイスや実習生の意見に耳を傾け、協力して、仕事に取り組んでいる。 <input type="checkbox"/>	先生方や実習生と協力して仕事をしようと努力している。 <input type="checkbox"/>
	④ 子どもたちの発達段階を考慮して、積極的に声をかけたり、相談に乗ったりするなど、親しみをもった態度で接することができる。	一緒に遊んだり、掃除をしたりする活動で、明るく親しみをもった言葉や態度で積極的に児童に接している。 <input type="checkbox"/>	一緒に遊んだり、掃除をしたりする活動で、親しみをもった言葉や態度で児童に接している。 <input type="checkbox"/>	一緒に遊んだり、掃除をしたりする活動で、児童と親しい関係を築こうと努力している。 <input type="checkbox"/>	
【課題探究】	⑤ 自らを省みて、自己の課題を認識し、その解決に向けて、学び続ける姿勢をもっている。 ※実習活動の様子や「実習ノート」の記述内容から。	実習における自らの課題を自覚し、その解決に向けて、進んで指導を受けながら、主体的・積極的に取り組んでいる。 <input type="checkbox"/>	実習における自らの課題を自覚し、その解決に向けて自分なりに努力している。 <input type="checkbox"/>	実習における自らの課題を自覚しているが、解決に向けての努力が十分ではない。 <input type="checkbox"/>	

【連絡事項】

記入者 職名

氏名

印

3. 2年次における学校現場実習カリキュラムーフィールドスタディーⅡー

【テーマ】 障がいのある子どもの支援を考えよう！

【概要】

通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童に対する指導及び支援が喫緊の課題となっている。文部科学省は、平成19年4月から、「特別支援教育」を学校教育法に位置づけ、すべての学校において、障害のある児童の支援をさらに充実していくように求めている。

本演習では、障害のある児童に対して、適切な指導及び必要な支援を、どのように行えばよいのかを、体験を通して学ぶことが主な目的である。

【授業計画】

第1・2・3・4回 事前指導

- ・オリエンテーション（自己紹介、授業内容等）
- ・意義、目標、心得、服務、礼儀 など
- ・特別支援教育とは、福祉体験（特別支援教育経験者：外部指導者）
- ・特別支援教育に関する実践から何を学ぶか？（具体的な目標設定）

第5回～第11回 小学校（特別支援学級）や富士見特別支援学校での現場体験

2月上旬から中旬まで、2週間

第12・13・14・15回 事後指導

- ・現場体験で感動したこと、考えたこと、先輩教師から学んだこと等の整理
 - ・事例をもとにグループで討議し、共有財産化する。
 - ・課題についてレポート作成
 - ・課題についての発表
- 全体指導、評価

以下では、フィールドスタディーⅠ，Ⅱとリーダーズキャンプの学生の評価を「自己効力感」という指標で評価した論文を掲載する(高橋他、2015)。「自己効力感」という指標は信頼性と妥当性が確立されており、「教育内容・活動と学習成果」との関係からジェネリックスキル試験と同様に間接的アセスメント指標に分類されている。

なおリーダーズキャンプはフィールドスタディーⅠ，Ⅱ既習の学生が参加しており、参加者はサークル等団体の代表者、学部からの推薦者、その他希望者に分かれている。

引用文献

・高橋多喜子・高野裕治・齊藤鉄也・高橋敏（2015）自己効力感を指標にした体験学習成果のアセスメント、淑徳大学教育学部研究年報、13-31.

4. 自己効力感を指標にした体験学習成果のアセスメント

高橋 多喜子

(1) はじめに

自己効力感(セルフ・エフィカシー)とは、自分がある状況において必要な行動をうまく遂行できるかという可能性の認知、または何かの行動をきちんと遂行できるかという予期のことをいう。Bandura(1977,1985)は人間の行動を決定する要因として先行要因、結果要因、認知的要因の三つを挙げており、自己効力感を行動の先行要因の主要な要素と考えた。

Bandura(1977,1985)はまた行動遂行の先行要因として結果予期と効力予期の2つをあげており、結果予期とは、ある行動がある結果を生み出すという推測のことであり、効力予期とは、ある結果を生み出すために必要な行動をうまく行うことが出来るという確信のことである。つまり自己効力感とは、ある結果を生み出すために適切な行動を遂行できるという確信の程度、つまり自分が効力予期をどの程度持っているかを認知することということができる。人は自分の考えや感情、行為を、自己効力感を通してコントロールしていると考えられている。

近年この自己効力感の概念が臨床心理の分野のみならず、教育、産業、予防医学でも認識、利用されるようになってきている。それはこの自己効力感が客観的に測定できる行動の先行要因で、変容可能な認知的変数であり、その結果として必ず行動の変容が生じるという特性があるためである(坂野,東條,福井,小松,2006)。

一般性自己効力感の測定は心理療法場面での効果評価にも使用でき、うつ病(坂,1989)や職場のストレス軽減(鈴木,2002)、摂食障害の治療(松本,2002)においても、自己効力感測定の意義が確認されている。またスクールカウンセリングにおいても社会的スキル訓練などで重要な変数になり(戸ヶ崎,2002)、看護教育にも自己効力感測定が利用されている(佐々木,2002)。

さて、近年の高等教育改革の議論の中に、いかに学習成果のアセスメントを行っていくべきかという問題が指摘できる。学習成果のアセスメントの目的は教育改善であり、学習成果のアセスメントは適切な教育課程と教授、学習アプローチの実践を通して、学習成果が確実に習得されているかどうかを点検し、不断の教育改善を実施していくツールとして活用される。また学習成果のアセスメントの目的は、大学のアカウンタビリティのためでもある(野坂,矢尾板 2015)。石森(2011)によれば、指標を活用したセルフアセスメントは、各自が自身の学びを客観的に振り返り、自尊心やモチベーションを向上させ、メタ認知や自己省察を促進させる効果があるとしている。

学習成果のアセスメント指標の分類としては、表1のとおり、「教育内容・活動と学習成果」との関係から直接的なものと間接的なものに分類でき、また「学習成果の測定方法」との関係から直接的なものと、間節的なものに分類できる(洪井,2012)。ここで扱うセルフ・

エフィカシー尺度（General Self-Efficacy Scale：以後 GSES）は「教育内容・活動と学習成果」との関係からジェネリックスキル試験と同様に間接的アセスメント指標に分類されている。

表 1 学習成果のアセスメント指標の分類

		教育内容・活動と学習成果との関係	
		直接的	間接的
学習成果の測定方法	直接的	教育による直接的な効果を直接測定する方法 例) 卒業論文、学科試験、GPA、ポートフォリオなど	教育による間接的な効果を直接測定する方法 例) CLA、MAPP などのジェネリックスキルの統一試験など GSES テスト
	間接的	教育による直接的な効果を間接測定する方法 例) 単位修得率、卒業率など	教育による間接的な効果を間接測定する方法 例) 満足度アンケート、到達度アンケートなど

(渋井,2012)

淑徳大学教育部では実践科目としてフィールドスタディーⅠ、Ⅱ、Ⅲが位置づけられており、フィールドスタディーⅠ実習の終了後、教員志望を強固にする学生が多い。平成 26 年度のアンケート結果では、「教師を目指そうとする意識が高まりましたか？」という設問に 72%の学生が「非常に高まった」と答えている。

先述のように自己効力感とは行動の先行要因の主要な要素と考えられ、いわば「意欲」をもたらす要素の一つであり、学習行動因と考えられる。フィールドスタディーⅠの実習終了後、「教師を目指そうという意識」が高まったことから、自己効力感が上昇しているのではないかと考えられた。

そこで、本研究では淑徳大学で行われている体験学習の中からフィールドスタディーⅠ、Ⅱ、リーダーズキャンプを採り挙げ、自己効力感という指標で学習成果のアセスメントを行ったのでそれを報告する。

(2) 目的

教育学部1年生対象必修実習科目のフィールドスタディーⅠと同2年生対象選択実習科目フィールドスタディーⅡ、及びリーダー養成目的に1泊2日で開催されるリーダーズキャンプに同一のGSESテストを実施し、自己効力感という観点から学習成果をアセスメントすることを目的とした。これは自己効力感という指標が学習アセスメントのツールとして使えるかの検討を目的とするものではなく、体験学習の中からわずか3つではあるが、異なる内容のものを採り挙げ、統一の視点から成果を見るということを目的とするものである。

(3) 方法

(3-1) 調査材料

フィールドスタディーⅠ、Ⅱの実習前後(pre,post)にある事前学習と事後学習時に計2回のGSESテストを行った。またリーダーズキャンプ開始時と終了時においても計2回のGSESテストを実施した。

自己効力感はGSESテストで測定でき(坂野,東條 1986)、個人の一般的なセルフ・エフィカシー認知の高低を測定する。GSESテストは信頼性、妥当性が確立されており(坂野,東條 1986)、質問項目は「行動の積極性」「失敗に対する不安」「能力の社会的位置づけ」の3因子に分けることもできるが、一般的自己効力感を測定する1因子構造として次元性を仮定しても問題がないことが確認されている(島田,1994)。

(3-2) 分析方法

実習前後のGSESテストの結果を科目別に出し、実習後または講習会のセッション後、どのくらい自己効力感の値が変化したか前後の差をt検定した。

(3-3) 調査協力者

調査協力者はフィールドスタディーⅠの履修者が50名(男子27名、女子23名)、平均年齢 18.83 ± 0.70 歳であった。フィールドスタディーⅡの履修者は36名(男子9名、女子29名)で平均年齢 19.94 ± 0.49 歳、リーダーズキャンプの参加者は56名(男子33名、女子23名)で平均年齢 19.33 ± 0.65 歳あった(表2)。

表2 参加者の人数

フィールドスタディーⅠ履修者	1年生 50名(男子27名 女子23名) 平均年齢 $18.83(0.70)$ ()は標準偏差
フィールドスタディーⅡ履修者	2年生 36名(男子9名 女子29名) 内11名はボランティア組(男子1名 女子10名) 平均年齢 $19.94(0.49)$

リーダーズキャンプ 参加者	1年生 27名(男子15名 女子12名) 2年生 26名(男子16名 女子10名) 3年生 1名(男子0名 女子1名) 不明 2名(男子2名 女子0名) 計56人(男子33名 女子23名) 平均年齢19.33(0.65)
------------------	---

(3-4) 科目内容

(3-4-1) フィールドスタディー I

フィールドスタディー I は教育学部 1 年生を対象にした必修実践科目である。周辺 4 市 1 町(朝霞市、川越市、所沢市、富士見市、三芳町)との連携のもと小学校普通学級で 2 週間の実習を行う。到達目標は、①学校で教師の仕事を観察し、手伝い、子ども達と触れ合うことにより、教師の仕事を理解すること、②小学校の教師を目指す為に、今後、自分が学ばねばならないことを理解することである。

より良い教師になるためには、実践的指導力を身につけることが欠かせない。実際に小学校の現場に出向き、学校の先生という初めての立場で子どもと触れ合い、また教師の仕事を間近に観察することで、自分が教職に就くまでに何を学ばなければならないのか、何を身につけなければならないのかを知ることになる。そこでは、実習の姿勢が大きな意味をもつ。すなわち、積極的に関わり、常に「問い」をもって参加するかが実り多い実習の可否を決定する。事前学習では初めての小学校訪問に必要な心構えや実習の目標などを学ぶ。事後学習では体験発表や「問い」をもって参加したかどうかの検討がなされる。

(3-4-2) フィールドスタディー II

フィールドスタディー II は教育学部 2 年生の選択実践科目でフィールドスタディー I 同様に連携 4 市 1 町の特別支援学校、または特別支援学級で 2 週間実習を行う。ボランティア組は 2 週間続けての実習ではなく、週 1 回ボランティアとして特別支援学校または特別支援学級に行く。合計の出動時間は実習組と同じ時間になる。実習組もボランティア組も 4 コマずつ行う事前学習、事後学習に出席が義務付けられている。

フィールドスタディー II の到達目標は、学校における実践演習に意欲的、積極的に参加し、種々の障がいについて理解すること、障がいのある児童のニーズとその対応の仕方について実践的学ぶことである。事前指導では①オリエンテーション、実習への心構え、②障害とは何か、③特別支援教育とは何か、④実習目標の設定で構成されている。また事後学習ではグループで学んだことを分かち合い、体験発表、検討会を行う。

(3-4-3) リーダーズキャンプ

リーダーズキャンプは「リーダーの育成」「学内行事の運営」「キャンパスの活性化」を意図した企画であり、平成26年度リーダーズキャンプにおいては「社会人としての基礎力を身につけ大学において『リーダーシップ』をとることができる学生を育成する」こ

とを意図し企画された。その目的は、参加学生が「今とは違う自分を見つけること」と「学内行事の企画と実施ができること」である。参加者はサークル等団体の代表者、学部からの推薦者、その他希望者に分かれている。

内容は座学とワークショップを交互に行い、座学では全体共通にキャンプの目的やワークショップの背景となる知識を学ぶ。ワークショップのテーマは共通だが、グループ別に実施方法が異なっている。参加学生はワークショップを通して、自分の強みと弱みを知り、グループの中での自分の役割を体験する。終了後に実施しているアンケート調査では、参加した学生からの評価は毎年極めて高く、特に講師の指導や対応に関する満足度が高い。加えて、7割以上の学生が次回も参加を希望し、参加を友人に勧めたいと回答している。実際に複数回参加する学生も10名程度存在する。

(4) 結果

アンケート用紙の出し忘れ、発病による帰宅などの理由により実際に pre,post2 回の GSES テストが実施できた人数はフィールドスタディー I が 41 名(男子 23 名 女子 18 名)、フィールドスタディー II は 34 名(男子 8 名 女子 26 名 うちボランティア組男子 1 名 女子 10 名)、リーダーズキャンプは 51 名(男子 30 名 女子 21 名 1 年生男子 14 名 1 年生女子 12 名 2 年生男子 16 名 女子 8 名 3 年生女子 1 名)であった。

GSES テストの pre,post 値の平均値の差を比較したところ、フィールドスタディー I において、実習前後の平均値差は有意ではなかった($t(40)=1.26$, $p=0.21$)(図 1a)。フィールドスタディー II において、GSES の実習前後の平均値差は有意であった($t(33)=2.77$, $p=0.009$)(図 1b)。また GSES テストの pre 値については、フィールドスタディー I と II の間に有意な差はなかった($t(74)=1.39$, $p=0.17$)。リーダーズキャンプにおいて、GSES テストのセッション前後の平均値差を比較したところ、自己効力感が有為に上昇する結果であった($t(50)=6.889$, $p=0.000$)(図 1c)。

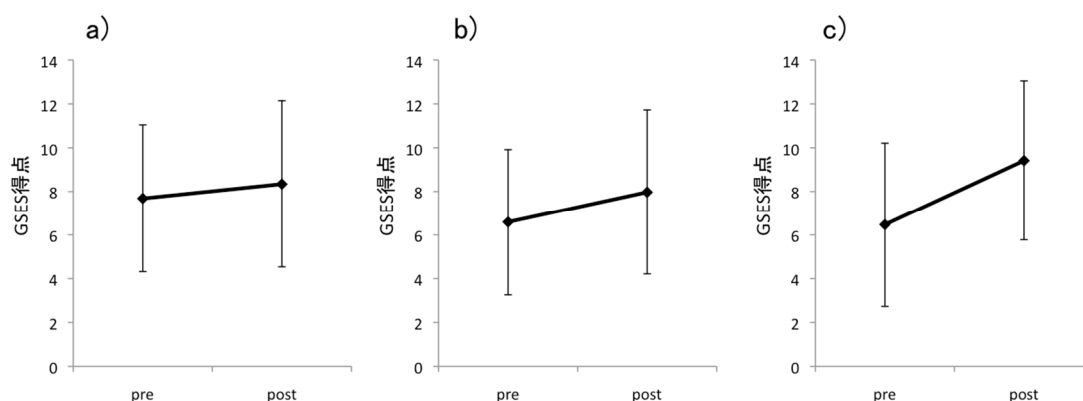


図 1 体験学習前後の自己効力感の変化

a) フィールドスタディー I の結果. フィールドスタディー I では体験学習前後で自己効力感に変化しなかった. b) フィールドスタディー II の結果. フィールドスタディー II では体験前後で自己効力感が有意に上昇した. c) リーダーズキャンプの結果. リーダーズキャンプでは体験前後で自己効力感が有意に上昇した. 各体験学習の中身については方法 3-4 科目内容を参照.

(5) 考察

淑徳大学教育学部での実習からフィールドスタディー I、II を採り挙げ、またリーダー育成を意図したリーダーズキャンプにおいて、実習前後で自己効力感の値を調べ、どの程度実習後は自己効力感が上昇したのかを調べた。

フィールドスタディー I においては、「教師を目指そうとする意識が高まりましたか?」というアンケート調査の設問に 72% の学生が「非常に高まった」と答えており、実習終了後は自己効力感が上昇しているのではないかと考えられたが、GSES テストの結果からはそうではなかった。

Bandura (1977) によれば自己効力感を生み出す基礎となるのは、①達成経験(最も重要な要因で、自分自身が何かを達成したり、成功したりした経験)、②代理経験(自分以外の他人が何かを達成したり成功したりすることを観察すること)、③言語的説得(自分に能力があることを言語的に説明されること、言語的な励まし)、④生理的情緒的高揚(酒などの薬物やその他の要因について気分が高揚すること)であるという。1 年生対象の初めての小学校実習は「達成経験」というよりは、初めて先生という立場に立ち「無我夢中」で実習期間が過ぎたということなのかもしれない。この「無我夢中」での実習が終わった「安堵感」が 4 件法のアンケートにおいて「教師を目指そうとする意識が非常に高まった」と答えざる結果を導いたのかもしれない。

フィールドスタディー II においては、実習後、自己効力感が有意に上昇していた。フィールドスタディー I は必修科目なのに対して、フィールドスタディー II は選択科目であり、自ら選んで受講しているという点で参加動機の点が異なる。各体験の自己効力感の得点変化を直接検討することはできないが、フィールドスタディー I と II の pre 値には差はなかったので、自己効力感を指標として体験学習をアセスメントする場合には、必修か選択の考慮をした方が良いのかもしれない。

リーダーズキャンプにおいては、参加学生がサークルのリーダーであり、自己効力感の上昇を目指したセッション内容とも考えられ、科目の目的に即して自己効力感が有意に上昇した。リーダーズキャンプは希望者と各サークルの代表者や推薦者といった選ばれた学生の参加で構成されているので、参加動機がさらに高いことが予測される。

今回はわずか 3 つではあるが体験学習前後に自己効力感を測定することを通じて、教育内容・活動と学習成果との関係は間接的となるが、体験学習成果の測定方法としては直接的に効果測定を行った。そして、参加動機の高いことが見込まれる必修以外の体験学習では自己効力感の上昇を観察することができた。

今後の課題としては、自己効力感の上昇としては効果を検出できなかった必修科目のフィールドスタディー I のような場合にどのような評価をしていくのかを検討していく必要がある。加えて、体験学習は繰り返し履修することを希望する学生もおり、このような場合の評価方法も検討して行く必要がある。自己効力感の上昇は、自己効力感を高めた行動への結果への期待をその都度上昇させる性質があることが知られている (Bandura, 1977)。はじめての体験学習により自己効力感が上昇することで、二度目の体験学習の結果への期待が高まりすぎて、逆に期待した効果が得られない可能性がある。このような問題の実態について、今後検討していく必要があるだろう。

フィールドスタディーとリーダーズキャンプでは体験学習の学習内容はそれぞれ異なっていたが、意欲をもたらす学習行動の原動力にもなるこの自己効力感の上昇には共通に意義があろう。学習成果の捉え方は知識のみではなくジェネリックスキルなど、どのように身についたかを見てゆかなければならない。ループブックやポートフォリオなどたくさんある手段があるが、それらが本当に目標達成の評価尺度になっているのか吟味する必要がある。さらに学習成果アセスメントは科目担当者として、学科として、大学として共同に行わなければならない。「学生の成長」という成果の可視化をしっかりと捉えていかなければならない。

引用文献

- Bandura, A. : Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, 191-215, 1977.
- Bandura. A. : 自己効力感の探究, 祐宗省三 (編著) 社会的学習理論の新展開, 金子書房, 1985.
- 石森広美 : 高等学校におけるグローバル教育の設計と評価-アセスメント運用のケーススタディー, 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 60-1, pp437-459, 2011.
- 野坂美穂、矢尾板俊平 : 学修成果のアセスメント活動と教育プログラムのアセスメント-IR活動の試行を通じた間接アセスメントの可能性について-, 淑徳大学高等教育研究開発センター年報. 第2号, 2015.
- 坂野雄二 : 一般性セルフエフィカシー尺度の妥当性の検討, 早稲田大学人間科学研究, 2, 91-98, 1989.
- 坂野雄二、東條光彦 : 一般性セルフエフィカシー尺度作成の試み, 行動療法研究, 12, 73-82, 1986.
- 坂野雄二、東條光彦、福井至、小松智賀 : GSES一般セルフ・エフィカシー (自己効力感) 尺度マニュアル, ころネット株式会社, 2006.
- 佐々木和議 : 13章, 看護教育, 坂野雄二、前田基成 (編著) セルフエフィカシーの臨床心理学, 北大路書房, pp146-156, 2002.

- 渋井進、金性希、林隆之、井田明：学習成果に係る標準指標の設定に向けた検討，国立大学法人評価における評価結果報告書の分析から，大学評価・学位研究，13，2012.
- 嶋田洋徳、浅井邦二、坂野雄二、上里一郎：一般性自己効力感尺度(GSES)の項目反応理論による妥当性の検討，ヒューマンサイエンスリサーチ，3，77-99，1994.
- 鈴木伸一：9章，ストレス管理，坂野雄二、前田基成(編著)セルフエフィカシーの論証心理学，北大路書房，pp94-105，2002.
- 戸ヶ崎泰子：15章，社会的スキルの獲得，坂野雄二、前田基成(編著)セルフエフィカシーの論証心理学，北大路書房，pp166-177，2002.

5. フィールドスタディーⅡルーブリックの活用について

平成 27 年度フィールドスタディーⅡのルーブリック活用については、以下の表 1 の通りに、大学側での評価を行った。事前指導に関して、「基礎的な事項の理解と事前準備」「事前面接、事前訪問、礼儀、態度」の領域から、5 点、3 点、2 点と 3 レベルで評価した。事後指導に関しては、「実習日誌」「学びの振り返りと発表」「成果考察」の領域からルーブリックを作成し 3 レベルで評価を行った。またフィールドスタディーⅡの到達目標の一つでもある障害についての知識を問う試験を行い、それも評価に加えた。事前指導 10 点、障害に関する試験 10 点、実習日誌 15 点、事後発表 15 点、成果考察 10 点の合計 60 点である。

実習校が記入する評価は残りの 40 点とし(表 2 A)、実習校での実習得点がかかなり大きい配分になっている。平成 27 年度は 26 年度の実習校記入の評価がどの学校も均一であり、ほとんどの実習校の担当教師が 5 点、3 点、2 点の中で 5 点をつけていた(表 2B)。これは大学側との評価に関しての詳細な打ち合わせの時間が取れなかったことや、10 領域、3 レベルの評価で 5 点、3 点、2 点という数字が表示されていたことにも影響されたのではないかと考えられる。

27 年度は「学校についての理解」「他者との協力」の領域から、それぞれ 2 つずつ、4 評価基準 3 レベルのルーブリック評価を行った(表 2 A)。実習校側の評価は、26 年度とは異なり、評価項目が少なかったことや 10 点、8 点、4 点のレベルだったこともあり、最高点をのみつける評価はほとんどなく、丁寧に学生を評価してくださったように思う。

ルーブリックのメリットは①学生が評価の目安を把握できる。②学生が自分の強みと弱みを把握できる。③教員による評価と学生による評価を比較でき、学生とのコミュニケーションツールになるということであろうか。

ルーブリック評価の課題としては評価基準(領域)の設定がもれなく、ダブリなくするということが難しく、また評価レベルの設定にもばらつきがでるようにどのように文言を設定したらいいのかも難しい。しかし、モデレーションの困難さを克服し、妥当性、信頼性を上げていくための努力と時間を惜しんではならないのである。

表 1

大学側記入面

平成 27 年度 フィールドスタディⅡ 評価表

学籍番号 () 氏名 ()

【事前指導】 10 点満点

領域	5 点	3 点	2 点
基礎的な事項の理解と事前準備	□フィールドスタディⅡの意義や流れを十分に理解し、学びの目標を明確にした志願書やその他の書類を丁寧に記入して期限まで完成させることができる。	□フィールドスタディⅡの意義や流れを理解し、自身の学びの目標を明確にした志願書やその他の書類を作成し期限まで完成させることができる。	□フィールドスタディⅡの意義や流れを理解し、アドバイスを受けながら志願書やその他の書類を完成させることができる。
事前面接、事前訪問、礼儀・態度	□自主的に準備（言葉遣い・服装などを含む）を進め、連絡調整を図って教育委員会や実習校の校長の面接を受け、遺漏なく書類を提出して、実習担当教員に報告できる。	□実習担当教員の指導を受けながら準備（言葉遣い・服装などを含む）を進め、連絡調整を図って教育委員会や実習校の校長の面接を受け、実習担当教員に報告できる。	□複数実習担当教員による複数回の指導（言葉遣い・服装などを含む）を受けた上で、教育委員会や実習校の校長の面接を受けることができる。

障害についての知識（10 点満点） 点

【事後指導】

【実習日誌】 15 点満点

領域	15 点	10 点	5 点
実習日誌（実習後）	□全ての項目に記入漏れが無く、趣旨に沿って整理され丁寧に記入されている。	□全ての項目に記入漏れが無く趣旨に沿って記入されている。	□記入内容、及び丁寧に努力が欲しい。

【事後発表】 15 点満点

領域	15 点	10 点	5 点
学びの振り返りと発表	□実習校での学びを振り返り、協力して分かり易く整理し、効果的に発表することができる。	□実習校での学びを振り返り、分かりやすく整理して発表することができる。	□実習校での学びを振り返り整理して発表することができる。

【成果考察】 10 点満点

領域	10 点	8 点	4 点
学びの振り返りと成果考察	□実習校での学びを振り返り、自分の立てた目標がどのように達成できたのかを論理的に考察できる。	□実習校での学びを振り返り、自分の立てた目標がどのように達成できたのかを考察できる。	□実習校での学びを振り返り、自分の立てた目標がどのように達成できたのか感覚的には理解できる。

【全集計表】

	事前指導	テスト	実習日誌	事後発表	成果考察	実習校指導	計
点数	10	10	15	15	10	40	100
獲得点							

【評価】

100 点～90 点 S
 89 点～80 点 A
 79 点～70 点 B
 69 点～60 点 C
 59 点以下 D

平成 27 年度 フィールドスタディ II 評価表

学籍番号 () 氏名 ()

【実習校指導】

指標		10	8	4
実習校評価	学校についての理解	小学校教師を目指す者としての誇りと責任を持ち、子どもや保護者、社会が寄せる信頼と期待を具体的に理解している。 <input type="checkbox"/>	良き教師となるために、学校の教育活動全般に積極的に関わり学んでいる。 <input type="checkbox"/>	良き教師となるために、学校の教育活動全般に関わり学んでいる。 <input type="checkbox"/>
	学校についての理解	挨拶、言葉遣い、服装、他の人への接し方など、社会人として求められる基本的なマナーを身に着けている。 <input type="checkbox"/>	社会人としての基本的なマナー（挨拶、言葉遣い、電話の対応、TPO をわきまえた身だしなみなど）を十分に身に着け実習に臨んでいる。 <input type="checkbox"/>	挨拶程度のマナーしか身に着けていないが、学ぼうと努力している。 <input type="checkbox"/>
	他者との協力	上司や同僚などの意見やアドバイスに耳を傾け、理解や協力を得て課題解決に取り組むことができる。 <input type="checkbox"/>	□先生方のアドバイスや実習生の意見に謙虚に耳を傾け、協力して、自ら率先して仕事に取り組んでいる。 <input type="checkbox"/>	先生方のアドバイスや実習生の意見に耳を傾け、協力して、仕事に取り組んでいる。 <input type="checkbox"/>
	他者との協力	子どもたちの発達段階に考慮して、積極的に声をかけたり、相談に乗ったりするなど、親しみを持った態度で接することができる。 <input type="checkbox"/>	児童一人ひとりを理解して積極的に声をかけたり、相談に乗ったりするなど、親しみを持った態度で接することで子どもとの信頼関係を築いている。 <input type="checkbox"/>	児童一人ひとりを理解しようとし、声をかけ、相談に乗ろうとしている。 <input type="checkbox"/>

※恐縮ですが、担当の先生がチェックの後、所定の封筒を使い厳封の上、学生に持たせてください。表示された点数は目安ですので、それ以外の点数を記入する場合は、その旨書き込みをお願いいたします。

記入者 職名

氏名

印

表 2B

実習校記入面

平成 26 年度 実践演習Ⅲ 評価表

学籍番号 () 氏名 ()

【実習校指導】50 点満点

領域	5 点	3 点	2 点
① 実習校の教育方針の尊重	<input type="checkbox"/> 実習校の教育方針や学年の方針、学級担任の方針を十分に理解・尊重した上で、自主的に工夫して実習に取り組むことができる。	<input type="checkbox"/> 実習校の教育方針や学年の方針、学級担任の方針の理解に努め、与えられた仕事に取り組むことができる。	<input type="checkbox"/> 実習校の教育方針や学年の方針、学級担任の方針などを理解し取り組もうと努力している。
② 実習態度	<input type="checkbox"/> 十分に礼儀をわきまえ実習に取り組むとともに、指示を受け与えられた仕事の他に、自ら仕事を見つけ、工夫して積極的に取り組むことができる。	<input type="checkbox"/> 礼儀をわきまえ実習に取り組むとともに、指示を受け与えられた仕事は確実にを行うことができる。	<input type="checkbox"/> 礼儀をわきまえながら、与えられた仕事に取り組もうと努力している。
③ 取り組み姿勢	<input type="checkbox"/> 児童と共に活動しようとする意欲に溢れ、自ら児童の輪に飛び込み活動する姿が頻繁に見ることができる。	<input type="checkbox"/> 児童と共に活動しようとする努力し、児童の輪に飛び込み活動する姿を見ることができる。	<input type="checkbox"/> 児童と共に活動しようとする努力している。
④ 助言の受け入れ・反省的思考	<input type="checkbox"/> 自ら指導・助言を仰ぎ、素直に受け入れるとともに、工夫改善を図って次の仕事に生かすことができる。	<input type="checkbox"/> 指導・助言を受け入れ、工夫改善を図って次の仕事に生かすことができる。	<input type="checkbox"/> 指導・助言を受け入れ次の仕事に生かそうと努力している。
⑤ 児童への関わり方・接し方	<input type="checkbox"/> 児童一人一人を確実に理解し、目配りに配慮して公平に接することで、多くの児童と信頼関係を築くことができる。	<input type="checkbox"/> 児童一人一人を理解しようと努力し、公平に接することで、児童との信頼関係を築くことができる。	<input type="checkbox"/> 児童との信頼関係を築こうと努力している。
⑥ 児童の指導・支援技術	<input type="checkbox"/> 教師の指導方針を十分に理解した上で、児童一人一人の学習状況を正確に把握し、個に応じた指導・支援することができる。	<input type="checkbox"/> 教師の指導方針を理解し、個に応じた指導・支援に努めることができる。	<input type="checkbox"/> 教師の指導方針を理解して指導しようとする努力している。
⑦ 協調性	<input type="checkbox"/> 気配りを欠かさず他の意向を尊重し、先生方や実習生と協力しあいながら物事を推し進めることができる。	<input type="checkbox"/> 先生方や実習生と協力しあいながら物事を推し進めることができる。	<input type="checkbox"/> 先生方や実習生と協力しあいながら物事を推し進めようと努力している。
⑧ 責任感	<input type="checkbox"/> 実習期間中、常に 5 分前行動を取り、決められた仕事を確実にを行うと共に、自ら工夫して仕事を遂行することができる。	<input type="checkbox"/> 実習期間中、常に 5 分前行動を取り、決められた仕事を確実にを行うことができる。	<input type="checkbox"/> 実習期間中、決められた仕事内容を行う努力をしている。
⑨ コミュニケーション能力	<input type="checkbox"/> 誰に対しても明るいあいさつを欠かさず、自ら人間関係を構築しようと努力し、多くの児童や、学校内で働く多くの人と信頼関係を築くことができる。	<input type="checkbox"/> 毎日あいさつを欠かさず、自分の担当した学級児童や学年教員と信頼関係を築くことができる。	<input type="checkbox"/> 人間関係を築こうと努力している。
⑩ 実習日誌（実習中）	<input type="checkbox"/> 毎日の記録が具体的に、正確に、丁寧に細かく書かれ、当日の課題を次に生かそうとする記述が見られる。	<input type="checkbox"/> 毎日の記録が具体的に、正確に、細かく書かれている。	<input type="checkbox"/> 毎日の記録を努力して書いている。
合計点			

※恐縮ですが、担当の先生がチェックの後点数を総計し、所定の封筒を使い厳封の上、学生に持たせてください。
表示された点数は目安ですので、それ以外の点数を記入する場合は、その旨書き込みをお願いいたします。

記入者 職名

氏名

㊞

第6章 2・3年次における学校ボランティア活動カリキュラム

1. 実践的指導力の育成を目指す体験実習—学校ボランティア—

高橋 敏

(1) スクールボランティアの意義

教師の仕事は多岐に渡り、多忙であり、様々な能力が求められる。教員の仕事を理解し、実践的指導力をつけるためには、正課科目カリキュラムだけでは十分とは言えない。そこで、本学部では、淑徳教師養成塾において小学校教師を目指す学生達に、近隣市町の教育センター研修会への参加や小学校でのスクールボランティア活動を通して、学校での教師の仕事を実践的に学ぶ場を提供している。

スクールボランティアの活動内容は、フィールドスタディーⅠの体験実習内容とほぼ重なる内容である。

(2) スクールボランティアの実態

〈表1〉「淑徳教師養成塾 活動区分表」

区分	目的	学年	期日	場所	内容
A	夏季休業中に提携市の教育センター研修会を受講（ボランティア活動を含む）することにより、教職の厳しさ、研修の大切さに気付き、4年間の学びに真剣に取り組もうとする意識を育む。	主に1年次生	○夏季休業中	○川越市立教育センター ○所沢市立教育センター	○研修会の駐車場係や受付のボランティア ○研修会への参加
教育センター研修・ボランティア					
B	提携市町立小学校などにおけるスクールボランティアや、教育研究会（教育センター研修会、校内研修会、研究発表会、教育学会、等）に参加（研修会のボランティア活動を含む）することにより、実践的指導力を身に付ける。	主に2・3年次生	○年間を通して ○学生が参加・活動可能な曜日	○各小学校 ○教育センター ○他	○スクールボランティア ○研修会、研究会への参加 ○研修会、研究会でのボランティア
学校等研修・ボランティア					
C	年間を通して学校研究に参加し、研究内容や研究方法等を学ぶことにより、学校現場で通用する総合的な実践的指導力を獲得する。	4年次生	○年間を通して	○研究推進校	○インターンシップ生として研究に参加
インターンシップ					

先に述べたように、フィールドスタディー I の実習体験は、多くの学生の教師を目指そうとする意識を高めた。これら意識が高まった学生を「往還型の学び」に引き込み、教職へのさらなる理解を深め、実践的指導力を獲得させるためには、長期的、継続的なスクールボランティアに参加させる必要がある。スクールボランティアは強制ではなく、あくまで奨励であり、学生の意志に任される取り組みである。

なお本学部では、学生がスクールボランティア等に積極的に参加して学ぶことができるよう、2 年次より火曜日授業に必修科目を設定せずに、火曜日のスクールボランティア活動を推奨している。

次の表は、淑徳教師養成塾の内容を大きく 3 つの活動に区分した表である。スクールボランティアは「B」の区分に入る。

(3) スクールボランティアの取り組み状況

平成 26 年 2 月にフィールドスタディー I を体験した学生を対象に行った、平成 27 年 6 月までの 1 年 4 カ月間のスクールボランティアへの取り組み状況を、アンケート調査結果から報告する。

①アンケート調査概要

- 調査対象者 平成 25 年度フィールドスタディー I 実習生 62 名 (100%)
 - 調査日現在、小学校教師を志望している学生 45 名 (72.6%)
 - 調査日現在、幼稚園教員・一般企業志望、未確定の学生 17 名 (27.4%)
- 調査時期 平成 27 年 6 月

②スクールボランティアの取組状況 (n=62)

〈表 2〉スクールボランティア取組状況

回答	人数	%
今現在、取り組んでいる	22	35.5%
フィールドスタディー I 以降、取り組んだことがある	22	35.5%
近いうちに取り組む予定である	4	6.5%
これまで取り組んでおらず、今後も取り組む予定が無い	14	22.6%

平成 26 年 2 月のフィールドスタディー I 終了時から平成 27 年 6 月までの 1 年 4 カ月間に、初等教育コースに所属する学生の 70%以上がスクールボランティアに取り組んでいる。「近いうちに取り組む」学生を入れると、約 77%の学生がスクールボランティアに取り組んだことになる。

③小学校教師を志望している学生のスクールボランティア取組状況 (n=45)

〈表3〉小学校教師志望学生のスクールボランティア取組状況

回答	人数	%
今現在、取り組んでいる	22	48.9%
フィールドスタディー I 以降、取り組んだことがある	16	35.6%
近いうちに取り組む予定である	4	8.9%
これまで取り組んでおらず、今後も取り組む予定が無い	3	6.7%

「小学校教師を志望している学生」の90%以上が、以前・現在・今後の何れかの時期にスクールボランティアに取り組んでおり、フィールドスタディー I での実習体験が教師を目指す自身を成長させる上で貴重な学びであると捉え、自ら取り組んだものと思われる。しかしながら、35.6%の学生が現在は取り組んでいない実態があり、次にその理由を尋ねてみた。

④小学校教師を志望している学生で、「以前取り組んでいた」学生が現在取り組んでいない理由 (n=16)

〈表4〉現在小学校教師を志望している学生のスクールボランティア中断理由

回答	人数	%
授業や課題に追われているため	3	18.8%
教員採用試験の勉強に取り組むため	5	31.3%
アルバイトやサークルが忙しいため	2	12.5%
不明	6	37.5%

中断理由では「教員採用試験の勉強に取り組むため」という回答が最も高い数値を示した。次に高い数値を示したのが「授業や課題に追われているため」である。現在もスクールボランティアに取り組んでいる学生にも、このような悩みや焦りがあると予測される。

⑤スクールボランティア先学校

スクールボランティアの機会を与える学校と学生の関係について尋ねた結果が表5である。

今現在・以前取り組みがある44名中の18名、約4割近くが以前・現在・今後の何れかの時期に、フィールドスタディー I の実習校でスクールボランティアに取り組んでおり、フィールドスタディー I 実習校での貴重な体験が起点となって同校でのボラ

ンティア活動が生まれたと言える。

フィールドスタディー I 実習校でスクールボランティアをしていない学生にその理由を尋ねたところ、30名中12名、約4割以上が「長い通勤時間」を理由にしており、「通勤時間」が解決できればフィールドスタディー I の実習校でスクールボランティアに取り組みたかったとの回答を得た。

〈表5〉スクールボランティア先学校区分

	フィールドスタディー I の実習校	フィールドスタディー II の実習校	大学内教員や教員・保育士養成支援センターの紹介	県のプロジェクト（千葉県たまごプロジェクト）	学生自身が母校に依頼	その他	計
今現在、取り組んでいる (n=22)	10 (45.5%)	2 (9.1%)	3 (13.6%)	3 (13.6%)	2 (9.1%)	1 (4.5%)	22人
以前、取り組んでいた (n=22)	8 (36.4%)	1 (4.5%)	11 (50%)			2 (9.1%)	22人
近いうちに取り組む予定 (n=4)			3 (33.3%)			1 (25%)	4人

⑥フィールドスタディー I の実習校でスクールボランティアをするきっかけ (n=18)

〈表6〉フィールドスタディー I 実習校でのスクールボランティア活動開始理由

回答	人数	%
スクールボランティアをするよう校長先生や他の先生に誘われた	6	33.3%
スクールボランティアを自ら申し出てお願いした	11	61.1%
不明	1	5.6%

半数以上の学生が自ら引き続き同校でのスクールボランティア活動を申し出て承諾を得ており、フィールドスタディー I の成果で、意欲を高めた学生が引き続き同校でのボランティアを望んだことがうかがえる。

フィールドスタディー I の体験実習以後、「小学校教師を志望している学生」の90%以上が、以前・現在・今後の何れかの時期にスクールボランティアに取り組んでおり、小学校教師を志望している多くの学生にとってスクールボランティアが貴重な

学びの場であると認識していることがうかがえる。しかしながら、総合的な学生生活の中では、様々な理由によりスクールボランティアの継続が難しい状況も垣間見える。

また、フィールドスタディーⅠ実習校で引き続きスクールボランティアをする割合が最も高く、フィールドスタディーⅠ実習校での初めての実習体験が学生に肯定的に捉えられ、スクールボランティアに取り組む意欲を生んだことがうかがえる。

(4) 今後に向けて

現在、スクールボランティア活動を行う学生には、大学において定期的に相談会を設けて活動の振り返りを行い、課題解決を図りながら実践的指導力の育成を図っている。今後は、より組織的な指導、及びボランティア記録の蓄積について検討していく必要がある。また、学生がスクールボランティアを継続し、学びの効果を高めることができる適切な環境を、大学・学校・学生の立場から検討していく必要がある。



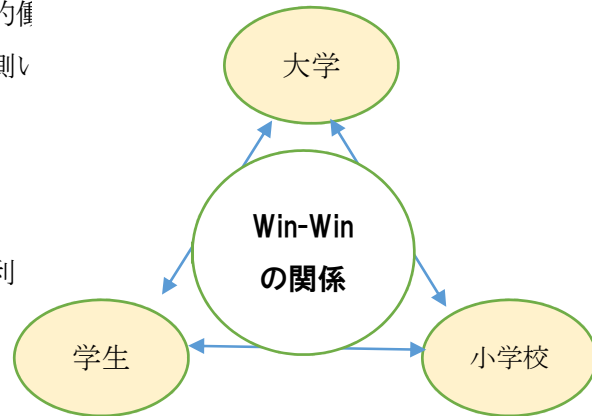
2. 学校ボランティアシステムの構築

内田 弘・豊田 英敏・瀧澤 重博

(1) 学校ボランティアの基本的考え方

学校ボランティアは、学生の自発的働きかけであるため、する側・される側いずれかの一方的な利益に偏った場合、その継続は困難である。

学生、小学校、大学のそれぞれが、学生の学校ボランティア活動による利益を享受することが必要である。



(2) 現状における課題

①大学

- ・学生の進路選択に寄与しているか
- ・学生の大学での学びに寄与しているか
- ・学生のスキルアップ(教員養成)に寄与しているか
- ・学生の教員採用選考合格者数増加に寄与しているか
- ・学生の就職に寄与しているか

②学生

- ・自身の「居場所」があるか
- ・自身の進路選択に寄与しているか
- ・「体験」が「学び」に向上しているか
- ・自身の目的が達成されているか
- ・自身の課題が解決されているか
- ・大学での学びの動機づけや検証になっているか
- ・教員採用選考のための学習となっているか
- ・自身の就職に寄与しているか

③小学校

- ・教職員の負担になっていないか
- ・児童の教育活動の安全に寄与しているか
- ・児童の多様化に対する教育効果が見込めたか
- ・児童の生活指導や体力向上に寄与しているか
- ・学生に対し、必要な指導ができたか
- ・教職員の人材育成が図れたか

(3) あるべき姿

大学

「体験」を「学び」と変え、教師を目指す学生の資質向上を図る。

学校ボランティアでの活動は、ただの「体験」であり、目的を持ってはじめて「学び」となる。「体験」で育まれるものは、「子どもたちへの愛情」や「教員としての使命感」といった情意的なものに留まる。しかし、目的を持った「学び」に変えることで、「教員としての知見」や「実践的指導力」を併せて獲得することにつながる。

学生

学校の子どもたちや教職員と主体的に関わり、自分の将来についての夢を広げるとともに、「体験」を「学び」と変えることで自身の教員としての資質を高め、ひいては、教員採用選考の学習ともする。

学生が、学校ボランティアの目的として掲げているものには、「学校の子どもたちと関わりたかった」「教員の仕事を知らたかった」「授業の工夫を学びたかった」「学級経営の在り方を学びたかった」「教員と関わりたかった」「学校の現状を知りたかった」等が多い。なかには、「自分の課題を解決するため」といった個別の目的もある。

しかし、この目的を達成できずに学校ボランティアを諦めてしまう学生も少なくない。その原因として、①学校に自分の居場所がない。②目的が曖昧、あるいは、目的を達成する手段を理解していない。③目的を達成するための環境・関係が整っていない。等があげられる。

① 学校に自分の居場所がない。

まさに、教員以前の人間性の問題だ。教員としても基本的な資質として求められるのは、明るく豊かな人間性。居場所は、自分でつくるのが大切だし、学生の誠実なふるまいが結果として居場所をつくることにもなる。また、低学年との関わりを多くすると低学年の子どもたちが居場所をつくってくれる場合が多い。

②目的が曖昧、あるいは、目的を達成する手段を理解していない。

日々の学校ボランティアの「体験」が、回を重ねるごとに「学び」に変わっていくことで、ボランティアが楽しく充実したものになるだけでなく、大学での「学び」への意欲にも繋がる。また、前項で示したような「目的」を学生自身が定め、達成を目

指して体験することで「学び」は、深まる。ボランティアの後、「振り返り」を行うことでさらに「学び」は、教師を目指す学生のスキルとなる。目的1から4を達成させるための「視点」として次のようなことが考えられる。

視点1

記録に残す。

ボランティア中の「発見」や「気づき」は、財産である。教師の働きかけ(言動)とそのことによる児童の変容について記録として残すことが重要だ。

教師の行為は、意図的なものであるなので、児童の変容を意図しての働きかけと考えることもできる。できれば、付箋紙等整理しやすい物に記録すると便利だ。

例えば、

A 「〇〇ちゃんとてもいい姿勢だね。」と、ほめると、他の子もまねて、姿勢が良くなった。

B 活動が止まっていた〇〇君に、ヒントカードを渡すと、活動に取り掛かった。(個別プリント)

C 廊下に張り出された作品に書かれた教師のコメントを子どもが真剣に読んでいた。

のように、できるだけ簡単な物がよい。

視点2

振り返り(整理)する。

記録を整理し、体系的にとらえる直すことで「学び」はさらに定着しスキルとなる。この付箋に書かれた一つ一つが教育活動を展開する上での栄養剤であり処方薬である。だから、多ければ多いほど良いのだが、整理しておかないと瞬時の判断で取り出す(利用する)ことはできない。

「整理」するときには、「学習指導」「学級経営」「心の教育」の3観点でまとめると便利である。それは、教員採用選考の「論文」で「・・・について具体的に述べなさい。」の柱が、この観点で述べられるからだ。

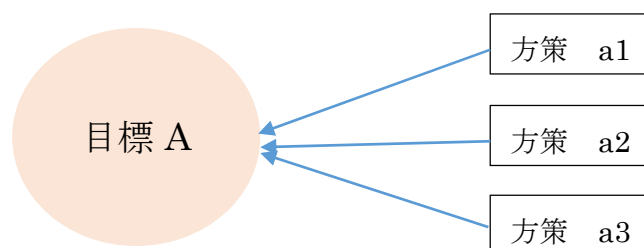
「学習指導」	「学級経営」	「心の教育」
B	A C	

視点 3

「学び」を共有する。

学校ボランティアの経験といっても、教師や臨時的任用の教員の経験と比較した場合、比べものにならないほどの差がある。それは、時間的な差、内容的な差、そして責任の差である。

この格差を少しでも小さくするために、学生同士の経験を共有し、多様な教育指導の在り方を学びあうことが重要である。



視点 4

人としての教師の在り方を学ぶ。

子どもたちは、学級という集団の中で担任教師との人間関係を作り上げていく。お互いに、表出された言動の内にある思いを理解し、その上に立つ行動をとる。まさに、阿吽の呼吸だ。

学校ボランティアとして関われるのは、この一瞬の場面であり、それをもって判断するのは難しい。教師の一つの指導が、これまで子どもたちとのどんな関係の線上にあり、今後どのような場面で生かされてくるのか見届けることはできなくても、推測することは必要だ。実際に、教師に尋ねてみるのもいいだろう。

自分が目指す教師像に限りなく近い教師(モデル)に早く出会い、その人となりに触れることこそ最大の「学び」になる。その人の思いや願い、感じ方や指導の仕方、そして息遣いまでが感じ取れ

たとき、学生は、その教師になって子どもたちに対応することだろう。

③目的を達成するための環境・関係が整っていない。

この内容については、次項「小学校」で述べる。

小学校

教師を目指す大学生を活用し、子どもたちの活動の安心・安全を確保するとともに、学習指導において教育効果を高める。

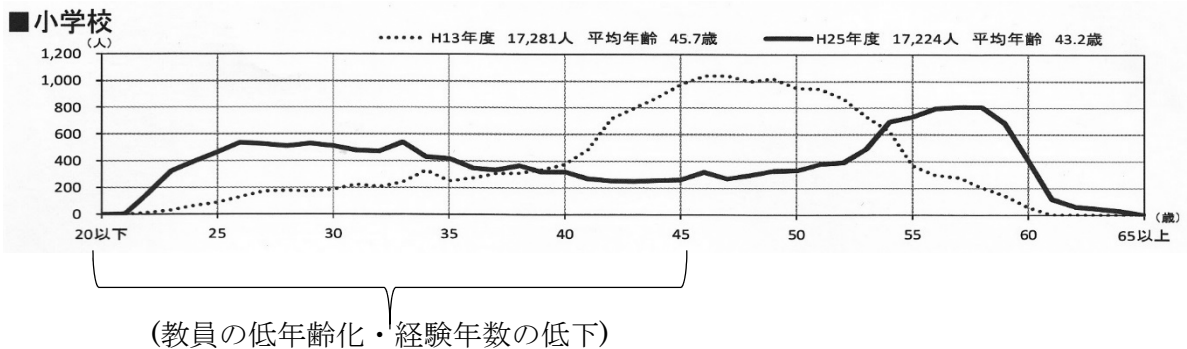
教育実習等で大学生が学校に入ってくることに負担感を感じる学校も少なくない。しかし、学校ボランティアを導入している学校では、大学生への負担感はほとんどない。それどころか、「人手の足りない時、手伝ってもらえる。」「子どもの活動時の安全が図られる。」「授業中、個別に関わってもらえる。」「子どもたちと遊んでくれる。」と好意的な教職員の意見も多く聞かれる。校長が、大学生の学校ボランティア導入を、「学校経営の戦略」に位置付けることで、幾つかの学校課題は解決される。

課題1 : 教職員の数に限りがある。

学校に配当される県費・市町村費教職員の定数には限りがある。特に、市町村費の場合非常勤嘱託職員の「支援員」という形で配置される場合が多く、財政状況によりその増員は見込めない。ゼロ予算で人材を集めるのが、学校ボランティアの導入である。

課題2 : ミドルリーダー・リーダー・管理職候補者の育成が急務である。

埼玉県公立小学校教員の年齢構成の推移



団塊世代の定年退職は、教員の低年齢化に拍車をかけた。学校によっては、毎年のように新採用教員が配置される。各学校の教員の平均年齢は、10年前と比べるとかなりの速

さで低くなっている。また、埼玉県では教頭選考の年齢基準を下げたものの、合格者は2倍の倍率を切った。学校現場においてミドルリーダー・リーダー・管理職候補者の育成は、喫緊の課題である。

また、教育職員養成審議会第3次答申(平成11年12月10日)では、教員の各ライフステージ(初任者の段階・中堅教員の段階・管理職の段階)に応じて求められる資質能力を備える教員確保の観点から、研修の見直しが進められたが、職員構成の低年齢化により実態とのズレが生じてきている。

視点1

大学生が、ボランティアに入りやすい環境を整える

大学生がボランティアとして継続できるのは、その学校に何らかの魅力があるからだ。もちろんその中核をなすのが人間関係によって支えられた学生の「居場所」だ。教職員にこの学生を育ててやろうという意識があるとき、学生の居場所は広がる。

大学生の学校ボランティアによる支援は、市町村費の非常勤嘱託職員である「支援員」による支援とは異なる。前者が、学生自身がボランティア活動に目的や目標を持っている場合と支援する内容と学生の目的が一致しているときに行われる場合があるのに対し、後者は、定められた支援の内容について市町村と支援員の契約により行われる営みである。この点を理解して学校ボランティアを受け入れないと、学校と大学生の Win-Win の関係はくずれ、結果としてボランティアに来る学生の足は遠のくことになる。

管理職や担当者が、学生個々の思いや願いを把握し、ボランティアの目標や目的と学校が求める支援内容とのバランス(環境)を整えることが重要である。

視点2

教員は、大学生と関わることで成長する

授業参観・学校公開・研究授業等、人が教室に入り込んだ場合の授業は、熱気を帯びている。教員も子どももいつも以上に「よい」自分を演出する。観られることは、まさに自分を磨くことにつながる。管理職が直接手を下さなくとも、大学生が教室に入り込むだけで授業が変わる。

ボランティアの学生が、生き生きと支援できる授業は、よい授業だ。一斉指導での学生の出番は、学習規律の支援に限られ

る。子どもたちが、課題解決に向け主体的に活動しているときに個別の支援が成立する。一時間の学習過程に子どもたちが主体的に活動できる課題解決型、問題解決型の授業が増えてくる。また、教員と学生による個別指導が行われることで教育効果が高まる。さらに、教員が学生ボランティアに指示したり、指導したりするようになると、教員自身の資質が向上しリーダー性が芽生える。



(複数回答)

(自己評価) 指標 → 向上したと思われるもの	人	%
ア 小学校教師を目指す者としての誇りと責任をもち、子どもたちや保護者、社会が寄せる信頼と期待を具体的に理解できた。	14	37.8
イ 挨拶、言葉遣い、服装、他の人への接し方など、社会人として求められる基本的なマナーを身に付けることができた。	27	73.0
ウ 子どもの理解に必要な心理・発達の基礎知識が習得できた。	11	29.7
エ 学級集団づくりのために必要な基礎理論・知識を習得できた。	10	27.0
オ カウンセリングマインドや教育相談的手法をもとに、子ども一人ひとりの特性や状況に応じた理解ができる基礎的技能を身に付けることができた。	4	10.8
カ 上司や同僚等(学校の先生方)の意見やアドバイスに耳を傾け、理解や協力を得て課題解決に取り組むことができた。	20	54.1
キ 保護者や地域(学校応援団など)との連携・協力の重要性を理解できた。	14	37.8
ク 子どもたちの発達段階を考慮して、積極的に声をかけたり相談に乗ったりするなど、親しみを持った態度で接することができた。	23	62.2
ケ 上司や同僚(学校の先生方)に、適切に報告・連絡・相談をしたり、保護者や地域住民からの相談に対処したりできる能力を身に付けることができた。	7	18.9
コ 小学校学習指導要領や教科書の内容を理解できた。	7	18.9
サ 各教科の学習指導の方法に関する基礎理論・知識を習得できた。	7	18.9
シ 各教科の特性に応じた指導技術等(発問の仕方、効果的な板書等)を理解し、身に付けようとした。	7	18.9
ス ICT(情報通信技術)の活用に係る基礎理論・知識を習得できた。	1	2.7
セ 発問、話し方など、授業を行う上での指導技術を身に付けることができた。	12	32.4
ソ 自らを省みて、自己の課題を認識し、その解決に向けて、学び続ける姿勢を持つことができた。	17	45.9

(6) 学校ボランティアに関するアンケート(学生)考察

- ・ 多くの学生が、ボランティア先の学校に受け入れられ、活動を通してボランティアの目的を達成している。しかし、「あまり受け入れられていない」と感じている学生は、受け入れられていると感じている学生と比べて目標の達成率は低い。
- ・ 本学の指標に照らしたとき教職員との関わりや子どもたちとの関わりでは大きな成果がみられた。しかし、目的を持って学校ボランティアに参加しているが、活動の内容によっては達成率の低いものもある。
- ・ 体験を体験学習にするため学生は、学校現場の先生方の指導を受ける場やボランティア仲間たちとの活動の振り返りや共有の場を求めている。
- ・ フィールドスタディ(必修)で現場体験をしたものの学校ボランティアに取り組んでいない学生もいる。学校ボランティアをしている学生の半数近くが進路選択を目的としたボランティア活動を実施し、多くの学生が目的を達成したと考えている。